

Ethnische Vorurteile in der Schule

Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik

**Dissertation zum Erwerb
des Grades
Dr. phil.**

**im Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie,
Sport- und Bewegungswissenschaft**

der Universität Duisburg-Essen

im Mai 2004

vorgelegt von

Herrn Julian Lüddecke

**abgeordneter Studienrat im Hochschuldienst,
Diplom-Pädagoge**

Geburtsort: Essen

Tag der mündlichen Prüfung: 14. Februar 2005

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning

Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Sigrid Luchtenberg

Drittgutachterin: Frau Prof. Dr. Renate Nestvogel

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
-------------------	----------

Teil I: Definitorische Grundlagen: ethnische Vorurteile als Einstellung und Ideologie	17
----------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

I. 1	Definition des Begriffs „ethnisches Vorurteil“ aus psychologischer Sicht	17
I. 2	Definition des Begriffs „ethnisches Vorurteil“ aus soziologischer Sicht	23
I. 3	Versuch der Synthese von Definitionen	28

Teil II: Empirische Studien über ethnische Vorurteile im Kontext von Schule	29
------------------------------------------------------------------------------------	-----------

II. 1	Ethnische Vorurteile als Einstellungen von Schülerinnen und Schülern	29
II. 1.1	Entwicklungslinien einschlägiger Forschungsarbeiten von 1970 bis heute	29
II. 1.2	Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber Ethnien	30
II. 1.3	Als bedeutsam eingeschätzte Einflussfaktoren	34
II. 2	Ethnische Vorurteile als Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern	40
II. 2.1	Entwicklungslinien einschlägiger Forschungsarbeiten	40
II. 2.2	Wahrnehmung ethnischer Differenz	41
II.2.3	Nicht-Wahrnehmung ethnischer Differenz	44
II. 3	Zusammenfassung und kritische Reflexion	46

Teil III: Sozialisationstheoretische Einordnung zentraler Theorien zur Erklärung ethnischer Vorurteile	47
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

III. 1	Intra-personelle Erklärungsebene	52
III. 1.1	Frustrations-Aggressions-Hypothese und Theorie der Relativen Deprivation	53
III. 1.2	Theorie der Autoritären Persönlichkeit	57
III. 2	Inter-personale und inter-gruppale Erklärungsebene	60
III. 2.1	Realistic Group Conflict Theory und Social Identity Theory	61
III. 2.2	Lern- und entwicklungspsychologische Theorien	64
III. 3	Institutionelle Erklärungsebene	68
III. 4	Gesellschaftliche, europa- und weltgesellschaftliche Erklärungsebene	75
III. 4.1	Theorien über Rassismus als Ideologie der Einwanderungsgesellschaft	77
III. 4.2	Theorien über Rassismus als europäische und internationale Ideologie	81
III. 5	Zusammenfassender Überblick	85

Teil IV: Ansätze Interkultureller Pädagogik in ihrer Bedeutung für die Prävention ethnischer Vorurteile	87
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

	Exkurs: Präventionskonzepte in den 1970er und 1980er Jahren	93
IV. 1	Interkulturelle Erziehung	102
IV. 1.1	Grundlagen	102
IV. 1.2	Bedeutung des Ansatzes für die Prävention ethnischer Vorurteile	109
IV. 1.3	Kritische Reflexion und tabellarische Zusammenfassung	114
IV. 2	Europa- und Eine-Welt-Erziehung	118
IV. 2.1.	Grundlagen	118
IV. 2.2	Bedeutung der Ansätze für die Prävention ethnischer Vorurteile	122
IV. 2.3	Kritische Reflexion und tabellarische Zusammenfassung	127
IV. 3	Antirassistische Erziehung	130
IV. 3.1	Grundlagen	130
IV. 3.2	Bedeutung des Ansatzes für die Prävention ethnischer Vorurteile	132
IV. 3.3	Kritische Reflexion und tabellarische Zusammenfassung	137
IV. 4	Zusammenfassung	140

Teil V: Entwicklung eines Konzepts zur schulischen Prävention ethnischer Vorurteile im Rahmen Interkultureller Pädagogik	141
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

V. 1	Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Person	153
V. 1.1	Erlernen des Umgangs mit Frustration und Deprivation	156
V. 1.2	Erhöhung kultureller Norm- und Wertflexibilität und Förderung der Fähigkeit zur kulturellen Selbstreflexion	160
V. 2	Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Kommunikation/ des Unterrichts	162
V. 2.1	Verbesserung der Kommunikation und Konfliktlösung	165
V. 2.2	Förderung des sozialen Lernens und Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen	168
V. 3	Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Institution	171
V. 3.1	Analyse von Unterrichtsmaterialien, Richtlinien und Lehrplänen	175
V. 3.2	Förderung von Schulentwicklungsprozessen	177
V. 3.3	Initiierung schuladministrativer Reformen	179
V. 4	Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Einwanderungs-, Europa- und Weltgesellschaft	181
V. 4.1	Öffnung der Schule hin zu einer „offenen“ Einwanderungs-, Europa- und Weltgesellschaft	184
V. 4.2	Vernetzung von Schulen: Aufbau regionaler, nationaler, europäischer und internationaler Netzwerke gegen Rassismus	186
V. 5	Tabellarische Zusammenfassung	187

Teil VI:	Interkulturelle Kompetenz als Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzepts zur Prävention ethnischer Vorurteile	191
VI. 1	Zur Notwendigkeit einer Neubestimmung des Begriffs „Interkulturelle Kompetenz“ im Rahmen der Vorurteilsprävention	192
VI. 2	Personelle und strukturelle interkulturelle Kompetenz als Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung vorurteilspräventiver Maßnahmen	199
Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen		205
Literaturverzeichnis		206

Einleitung

Ethnische Vorurteile im Kontext der Internationalisierung von Bildung

Der Umgang der bundesrepublikanischen Gesellschaft mit der sich im Zuge der Internationalisierung, Europäisierung und Migration ausdifferenzierenden kulturellen und ethnischen Vielfalt erweist sich als problematisch. So konstatiert die Bildungskommission NRW in ihrer vielbeachteten Denkschrift schon Mitte der 1990er Jahre:

„Die Internationalisierung der Bildung trifft auf eine Situation, in der die Entwicklungsprobleme unserer Welt nur noch international gelöst werden können, in der das Miteinanderleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft zur Normalität wird, in der auf der anderen Seite die Akzeptanz dieser Multikulturalität in Teilen der deutschen Gesellschaft, auch unter Jugendlichen, sich nicht ohne Probleme und Rückschläge vollzieht“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 117)¹.

Nicht selten spielen *ethnische Vorurteile* eine zentrale Rolle. Im schulischen Kontext spiegeln sich die in der Gesellschaft verbreiteten ethnischen Vorurteile, wenn beispielsweise eine russlanddeutsche Schülerinnen- und Schülergruppe von einem Schüler mit polnischem Migrationshintergrund als „Russenmafia“ abgewertet wird, eine Fragebogenerhebung an einer Schule ergibt, dass ein hoher Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler Asylbewerbern negative Eigenschaften zuschreibt, ein Schüler aus dem Libanon in einer Diskussionsrunde zum Thema Rechtsextremismus deutsche Jugendliche als „Nazis“ beschimpft, eine Schülerin wegen ihrer afghanischen Herkunft der El Kaida-Mitgliedschaft verdächtigt wird oder eine Lehrerin in einem Elterngespräch türkische Schülerinnen mit Kopftuch als „unterwürfig“ charakterisiert. Diese Beispiele aus dem Unterrichts- und Schulalltag zeigen: Ethnische Vorurteile werden von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft gegenüber migrierten Minderheiten vorgebracht; sie können sich allerdings auch gegen Personen oder Personengruppen richten, die der Mehrheit oder einer anderen Minderheit einer Gesellschaft angehören.

Die Auseinandersetzung mit ethnischen Vorurteilen ist notwendig und kann nicht im Ermessen von den Lehrkräften, der Schulleitung oder der Schuladministration liegen. Sie ergibt sich als unbedingte Konsequenz aus dem gesetzlich festgelegten Bildungsauftrag von Schule:

„Die Achtung der Würde des Menschen und die Wahrung der Grundrechte sind Verfassungsnormen, die in den Schulgesetzen der Länder konkretisiert sind. Der dort formulierte Bildungsauftrag geht davon aus, daß alle Menschen gleichwertig und daß ihre Wertvorstellungen und kulturellen Orientierungen zu achten sind“ (Kultusministerkonferenz 1996, S. 5).

¹ Entgegen den häufig zu findenden Neigungen zu kurzen Zitaten und Paraphrasierungen werden in der vorliegenden Arbeit Ausschnitte aus Publikationen im Original zumeist in ausführlicher Form zitiert, um Beschreibungen, Interpretationen oder Wertungen von Autorinnen und Autoren in zusammenhängender Form wiedergeben zu können bzw. subjektiv gefärbte Paraphrasierung zu vermeiden.

Die Erziehungs- und Bildungseinrichtung Schule setzt sich das in den jeweiligen Schulgesetzen der Länder konkretisierte Ziel, die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen zu fördern, welche sich an ethische Grundsätze und Prinzipien wie der Demokratie, der Völkerverständigung, der Freiheit und der Verantwortung orientieren. Beschlüsse und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (vgl. 1990, 1996, 1998 und 2000) bringen zum Ausdruck, dass der Institution Schule die Aufgabe zukommt, Vorurteilsbildungen entgegenzuwirken. Das Spannungsverhältnis zwischen den kodifizierten schulischen Aufgaben auf der einen und der weiten Verbreitung ethnischer Vorurteile auf der anderen Seite führt zu einem Handlungsdruck, dem sich viele Pädagoginnen und Pädagogen ausgesetzt sehen. Von ihnen wird erwartet, dass sie sich in professioneller Weise mit den Erscheinungsformen, Ursachen und Wirkungen ethnischer Vorurteile auseinandersetzen und umfassende pädagogische Handlungskonzepte zum Vorurteilsabbau entwickeln.

Das Verhältnis zwischen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und schulpädagogischer Praxis gestaltet sich allerdings im Hinblick auf den Umgang mit ethnischen Vorurteilen schwierig, denn

- es gibt sehr unterschiedliche Auffassungen, wie der Begriff „ethnisches Vorurteil“ definiert werden kann,
- in der Bundesrepublik Deutschland liegen nur wenig gesicherte empirische Erkenntnisse hinsichtlich der verursachenden Faktoren vor,
- in der wissenschaftlichen Diskussion existiert eine unüberschaubare Fülle an Theorien zur Erklärung von ethnischen Vorurteilen.

Vor diesem Hintergrund verwundert es kaum, dass es in der bundesrepublikanischen Diskussion an pädagogischen Konzepten mangelt, die sich eine Prävention ethnischer Vorurteile explizit zum Ziel setzen. Die vorliegende Arbeit möchte dieses Desiderat füllen und Anregungen für den aktuellen Diskurs um eine Prävention ethnischer Vorurteile im schulischen Kontext geben. Sie konzentriert ihr erkenntnisleitendes Interesse auf die Frage, wie die Erziehungs- und Bildungseinrichtung Schule der Herausbildung und Entwicklung ethnischer Vorurteile pädagogisch entgegenwirken kann, und macht es sich zur Aufgabe, im Rahmen einer Interkulturellen Pädagogik ein Konzept zur Prävention ethnischer Vorurteile in der Schule zu entwickeln. Dabei wird es als notwendig erachtet, die Ergebnisse diesbezüglicher empirischer Untersuchungen vorzustellen, Theorien zur Erklärung ethnischer Vorurteile zu skizzieren und die Bedeutung einschlägiger pädagogischer Ansätze für die Prävention einzuschätzen.

Definitionsversuche und empirische Untersuchungen

Allen oben genannten Beispielen aus der schulischen Praxis ist gemeinsam: Es werden Einstellungen beschrieben, die sich gegen die Ethnie anderer Menschen oder Menschengruppen richten. Ethnische Vorurteile können als ein Spezialfall des sozialen Vorurteils betrachtet werden. Hinsichtlich des Begriffs des ethnischen Vorurteils gibt es zahlreiche *Definitionsversuche*. Zu einer weitgehend anerkannten Präzisierung des Begriffs gelangt Allport:

„Ein ethnische Vorurteil ist eine Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet. Sie kann ausgedrückt oder auch nur gefühlt werden. Sie kann sich gegen eine Gruppe als ganze richten oder gegen ein Individuum, weil es Mitglied einer solchen Gruppe ist“ (1954/1971, S. 23).

In der einschlägigen wissenschaftlichen Diskussion werden ethnische Vorurteile zumeist in Anlehnung an die klassische Vorurteilsforschung definiert. Diese psychologisch orientierte Sicht gilt es im Sinne von Heckmann zu erweitern, denn: Vorurteile gegenüber Ethnien nur als Einstellungen von Personen oder Personengruppen zu untersuchen, hieße, übergeordnete Aussagesysteme bzw. Strukturen von Aussagen auf gesellschaftlicher Ebene auszuklammern.

„Vorurteile, die übernommen werden, existieren nicht isoliert als Einzelurteile und einzelne Aussagen; auch wenn die einzelne Person nicht immer systematisierte, oder sogar widersprüchliche Vorstellungen hat, zeigen sich auf der Ebene der Gesellschaft Zusammenhänge, Strukturen von Aussagen (...). Mit anderen Worten: es bedeutet, nur einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit der Vorurteile zu betrachten, wenn man sie nur als Einstellungen analysiert; es bedeutet aber auch, die Zusammenhänge und wechselseitigen Einflüsse zwischen den Einstellungen der Personen und den größeren Aussagesystemen zu vernachlässigen, wenn man sich nur auf Einstellungsvorurteilsforschung beschränkt“ (Heckmann 1992, S. 138f).

In der internationalen wie nationalen Diskussion lehnen sich *empirische Untersuchungen* in erster Linie an eine Definition ethnischer Vorurteile im engeren Sinne des Wortes an, da sie sich vorwiegend mit der Erforschung von Einstellungen gegenüber ethnischen Minderheiten beschäftigen. Im Vergleich zu den klassischen Einwanderungsländern wie den USA, Frankreich, Großbritannien oder den Niederlanden sind in der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahrzehnten nur wenige einschlägige empirische Arbeiten vorgelegt worden.

Einerseits werden ethnische Vorurteile als Einstellungen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen untersucht. Hervorzuheben sind die auf die pädagogische Praxis gerichteten Studien, die der Frage nachgehen, wie interethnische Beziehung zwischen Kindern und Jugendlichen verschiedener Nationalitäten aufgebaut sind (vgl. z.B. Boos-Nünning 1976; Glumpler 1985). Da in vielen Fällen unter anderem auch Auskunft über den Prozess der ethnischen und nationalen Stereotypenbildung gegeben wird, lassen sich ethnische Vorurteile unter Kindern und Jugendlichen ermitteln. Andere Untersuchungen beschäftigen sich explizit mit Vorschul- und Grundschulkindern und weisen bei einer großen Anzahl autochthoner Kinder stereotype und vorurteilsbehaftete Einstellungen gegenüber Ausländerinnen und Ausländern nach (vgl. z.B. Wegener-Spöhring 1975a; Schmitt 1979; Feil 1988; Mitulla 1997). Aufgrund des rapiden Anstiegs der registrierten rechtsextremistisch und fremdenfeindlich motivierten Straf- und Gewalttaten Jugendlicher und junger Erwachsener fokussiert sich nach der Wiedervereinigung das Erkenntnisinteresse einschlägiger Studien auf die Frage, ob und inwieweit Heranwachsende deutscher Herkunft fremdenfeindlich oder rechtsextremistisch eingestellt sind (vgl. im Überblick z.B. Dünkler/Geng 1999; Schubarth/Stöss 2001; Wahl 2003). Einzelne dieser Untersuchungen können Auskunft geben über Merkmale, Häufigkeit und bzw. oder beeinflussende Faktoren von ethnischen Stereotypen und Vorurteilen unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen (vgl. z.B. Würtz/Hamm/Willems/Eckert 1996; Deutsche Shell 2002).

Andererseits sollten – um einer „Skandalisierungs-Falle“² zu entgehen – auch die Einstellungen von Erwachsenen gegenüber ethnischen Minderheiten berücksichtigt werden, in schulischen Zusammenhängen insbesondere die Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber kultureller und ethnischer Heterogenität. In der wissenschaftlichen Diskussion ist die Thematisierung von ethnischen Vorurteilen unter Lehrerinnen und Lehrern allerdings weitgehend mit einem Tabu belegt. Es existieren nur vereinzelt Untersuchungen, die in indirekter Form Auskunft über die Einstellungen dieser Berufsgruppe geben können, da sie sich mit der Frage nach der Wahrnehmung bzw. der Nicht-Wahrnehmung ethnischer Heterogenität in der Klasse beschäftigen (vgl. z.B. Auernheimer/Blumenthal/Stübiger/Willmann 1996; Heintze u.a. 1997; Gogolin/Neumann 1997; Wagner u.a. 2000; Auernheimer/Dick/Petzel/ Wagner 2001a)³.

Auf der Suche nach den Ursachen ethnischer Vorurteile

Um ethnischen Vorurteilen schulpädagogisch wirksam begegnen zu können, ist es notwendig, auf der Basis wissenschaftlicher Theorien Gründe für ihre Entstehung zu ermitteln. Der internationale wie interdisziplinäre Diskurs (vgl. im Überblick: Zick 1997, S. 17ff u. S. 53ff; Heckmann 1992, S. 120ff; Räthzel 2000), an dem zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen beteiligt sind, zeichnet sich durch eine Vielschichtigkeit aus, die eine Auswahl zentraler Theorien erforderlich macht. Für die erziehungswissenschaftliche Diskussion um eine Prävention ethnischer Vorurteile sind zwei grundlegende Disziplinen von besonderer Bedeutung:

- Aus psychologischer Sicht werden ethnische Vorurteile in erster Linie in ihrer intra- wie interpersonellen Dimension untersucht.
- Soziologisch orientierte Theorien heben bei der Analyse ethnischer Vorurteile die institutionelle wie gesellschaftliche Dimension hervor.

² In dem aktuellen Diskurs zeichnet sich die Tendenz ab, ethnische Vorurteile als ein „Jugendphänomen“ zu betrachten. Ethnische Vorurteile unter Erwachsenen bzw. unter den am Schulleben beteiligten erwachsenen Personen oder Personengruppen werden oftmals ausgeklammert bzw. tabuisiert. Zahlreiche Forschungsbefunde lassen es allerdings ratsam erscheinen, den Blick auf die „Mitte der Gesellschaft(en)“ zu richten, denn ethnische Vorurteile sind unter Kindern und Jugendlichen wie auch unter Erwachsenen (vgl. z.B. Hill 1993; Ahlheim/Heger 1999; Ahlheim 2001), national (vgl. z. B. Elias 1998) wie international (vgl. z.B. Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit 2002) weit verbreitet. Rechtsextreme Propaganda knüpft an diese in der Mitte der Bevölkerung zu findenden Vorurteile und rassistischen Überzeugungen an (vgl. Butterwegge/Häusler 2002; Ahlheim 2003).

³ Eine weitere Forschungslücke besteht in der bundesdeutschen Diskussion darin, der Frage nachzugehen, wie sich ethnische Vorurteile von Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken. Es bleibt weitgehend unerforscht, wie Angehörige ethnischer Minderheiten Vorurteile wahrnehmen, ob und gegebenenfalls inwieweit Vorurteile Einfluss auf ihre psychosoziale Befindlichkeit ausüben oder wie sie auf Vorurteile reagieren. Da es im Hinblick auf diese Fragestellungen nur wenige einschlägige Untersuchungen gibt (vgl. im Überblick: Boos-Nünning/Otyakmaz 2000; Attia/Marburger 2000), kann die Datenlage nur als unzureichend bezeichnet werden.

Eine *psychologische Sicht* auf das Phänomen ethnisches Vorurteil findet sich vor allem in der internationalen Vorurteils-, Einstellungs- und Stereotypenforschung (vgl. z.B. Dollard u.a. 1939/1972; Sherif 1966/1970; Pettigrew/Meertens 1995). Auch wenn sich die einzelnen psychologisch orientierten Forschungsansätze sehr voneinander unterscheiden, kann als ein gemeinsames Merkmal die Tendenz hervorgehoben werden, die individuelle Dimension ethnischer Vorurteile in den Mittelpunkt der Definitionen und Analysen zu stellen. Psychologische Theorien bieten die Möglichkeit, Bedingungsfaktoren der Vorurteilsbildung von Schülerinnen und Schülern wie Lehrerinnen und Lehrern zu benennen und negative Einstellungen dieser Personen bzw. Personengruppen gegenüber Ethnien zu erklären.

Die *soziologische Forschung* kann als zweite Grundrichtung des Diskurses um ethnische Vorurteile betrachtet werden (vgl. z.B. im Überblick: Bielefeld 1998; Rätzsch 2000). Wesentliche Impulse in diesem internationalen Diskurs gehen wie auch bei der psychologischen Forschung von den klassischen Einwanderungsländern aus. Soziologische Theorien lösen sich von dem relativ engen Forschungsbereich der Vorurteils-, Einstellungs- und Stereotypenforschung und betrachten das Phänomen unter Berücksichtigung macht- und herrschaftssoziologischer Aspekte aus gesellschaftlicher Perspektive. Es gilt, ethnische Vorurteile auf gesellschaftlicher wie institutioneller Ebene als Ideologien – wie sie beispielsweise in Gesetzen, Anordnungen des Staates, Gerichtsurteilen, literarischen Werken, Liedern oder Spielen vorkommen – zu analysieren (vgl. Heckmann 1992, S. 140). In Bezug auf die vorliegende Arbeit ist die Frage nach institutionalisierten Formen von Ideologien, insbesondere der Ideologie des Rassismus, zentral. Die Institution Schule ist im Hinblick auf ihre inhärenten ethnischen Vorurteilsideologien unter dem Aspekt des „institutionellen Rassismus“ (vgl. dazu Gomolla/Radtke 2002) zu untersuchen.

Schulische Konzepte zur Prävention ethnischer Vorurteile – Desiderata der Allgemeinen und Interkulturellen Pädagogik

Konzepte zur Prävention ethnischer Vorurteile sollten einschlägige Untersuchungen berücksichtigen, die vielfältigen Ursachen dieses Phänomens sowohl aus einer psychologischen als auch soziologischen Perspektive analysieren und reflektieren und nicht zuletzt umfassende Maßnahmen zur Prävention auf personeller, gruppenbezogener wie institutionell-struktureller Ebene ableiten können. Von einer theoretisch fundierten, systematisch aufgearbeiteten Konzeption schulischer Prävention ethnischer Vorurteile, in der theoretische Grundlagen, Zielstellungen, Adressaten, Arbeitsschritte, Ergebnisse und Wirkungen benannt werden, kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht gesprochen werden.

So existiert in dem Diskurs über eine Prävention von Vorurteilen gegenüber Ethnien in der Allgemeinen Pädagogik zwar eine unüberschaubare Zahl von Berichten aus der schulischen Praxis, Handreichungen und Empfehlungen für Lehrerinnen und Lehrer, Arbeitsmaterialien für den Unterricht, Konzeptentwürfen oder Trainingsbausteinen (vgl. hierzu z.B. Klawe/Matzen 1993; Heigl 1996; Hentig 2003), viele der Arbeiten bleiben allerdings weit hinter den oben formulierten Ansprüchen zurück, die an ein fundiertes Präventionskonzept gestellt werden müssen.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage nach Maßnahmen zur Prävention ethnischer Vorurteile ist eher bei einer erziehungswissenschaftlichen Basisdisziplin zu vermuten, die sich schwerpunktmäßig mit den Herausforderungen und Problemstellungen der Migration, Europäisierung und Internationalisierung beschäftigt: der Interkulturellen Pädagogik. Der Begriff der „Interkulturellen Pädagogik“ zeichnet sich durch seine Vielschichtigkeit aus. Wie auch in der Allgemeinen Pädagogik (vgl. z.B. Benner 2001) ist in der Interkulturellen Pädagogik in den letzten dreieinhalb Jahrzehnten eine Ausdifferenzierung unterschiedlicher „Ansätze“ zu beobachten (vgl. z.B. Nieke 2000; Fechner/Köbler/Lieberz-Groß 2001; Nestvogel 2001; Auernheimer 2003a; Holzbrecher 2004; Krüger-Potratz 2005; Gogolin/Krüger-Potratz 2006).

In Abgrenzung zum Begriff der „Interkulturellen Erziehung“ als Vorbereitung auf das Leben und Lernen in der Einwanderungsgesellschaft (vgl. z.B. Nieke 2000, S. 35) sollen unter dem Begriff der „Interkulturellen Pädagogik“ Einzelansätze subsumiert werden, die sich mit Erziehungs-, Lern- oder Bildungsprozessen im kulturellen Wandel beschäftigen. Herausgebildet haben sich beispielsweise folgende Schwerpunkte: soziales Lernen, Umgang mit kultureller Differenz, bikulturelle Bildung, Interkulturelle Erziehung, multiperspektivische Allgemeinbildung, historisch-politische Bildung, Eine-Welt-Lernen, Friedenserziehung, Europa-Erziehung, Globales Lernen, Menschenrechtserziehung, Antirassistische Erziehung, Antifaschistische Erziehung, Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Die Komplexität interkultureller Theoriebildung macht eine Auswahl zentraler Ansätze erforderlich. Es gilt, diejenigen Ansätze auszuwählen, welche sich explizit auf den kulturellen Wandel beziehen und den Abbau ethnischer Vorurteile als Einstellung oder Ideologie als zentrales Ziel schulpädagogischen Denkens und Handelns betrachten. Dies ist in erster Linie von folgenden vier Ansätzen Interkultureller Pädagogik zu erwarten: der Interkulturellen Erziehung, der Europa- und Eine-Welt-Erziehung und der Antirassistischen Erziehung⁴. Bei dem Versuch der Definition und Strukturierung dieser Ansätze unter Berücksichtigung der Erkenntnisinteressen, methodologischen Grundlagen und wissenschaftstheoretischen Bezügen darf nicht übersehen werden, dass sich die Ansätze in ihrer Genese und Entwicklung wechselseitig beeinflusst haben und in einem Ansatz demzufolge Teilelemente anderer Ansätze zu finden sind.

⁴ Der Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit wegen soll hier der Begriff der „Erziehung“ im Mittelpunkt stehen; die in der Diskussion häufig zu findenden lern- und bildungstheoretischen Dimensionen interkultureller Ansätze (z.B. Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Bildung, Lernen in Europa, Lernen für Europa, Eine-Welt-Lernen, Antirassistische Bildung) sollen mit einbezogen und dort, wo es notwendig erscheint, auch explizit herausgearbeitet werden.

- Dem Ansatz der *Interkulturellen Erziehung* liegt die Vorstellung zugrunde, dass alle Kinder, ausländische wie deutsche, auf das Leben und Lernen in der Einwanderungsgesellschaft vorbereitet werden sollen⁵. Im Laufe der Zeit wurden verschiedene Einzelansätze vorgestellt, die sich hinsichtlich ihrer begegnungs- oder konfliktpädagogischen Schwerpunktsetzung voneinander unterscheiden. In der Diskussion um eine Interkulturelle Erziehung (vgl. z.B. Boos-Nünning/Hohmann/Reich 1976; Hohmann 1982; Luchtenberg/Nieke 1994; Nieke 2000; Auernheimer 2003b) haben die Zielstellungen konfliktpädagogischer Ansätze, insbesondere das Ziel, Vorurteile gegenüber Migrantinnen und Migranten abzubauen, zunehmende Bedeutung erlangt.
- Der Ansatz der *Europa-Erziehung* leitet sich aus der innereuropäischen Geschichte ab und setzt sich die Schaffung eines „europäischen Bewußtseins“ zum Ziel. Der Abbau bzw. die Beseitigung ethnischer Vorurteilen wird dabei als eine zentrale Zukunftsaufgabe von Erziehung und Bildung in und für Europa betrachtet (vgl. z.B. Mickel 1993a; 2002; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995b).
- Der Ansatz der *Eine-Welt-Erziehung* stellt gesellschaftliche Fehlentwicklungen, insbesondere die Entstehung und Verbreitung ethnischer Vorurteile, in einen weltgesellschaftlichen und historisch-kolonialen Gesamtzusammenhang (vgl. z.B. Bühler 1996; Forghani 2001; Nestvogel 2001).
- Die Diskussion um eine *Antirassistische Erziehung*⁶ hat in klassischen Einwanderungsländern eine lange Tradition. In der Bundesrepublik findet dieser Ansatz seit den 1990er Jahren in zunehmendem Maße Beachtung. Antirassistische Pädagoginnen und Pädagogen setzen sich zum Ziel, die Funktionen, Ursachen und Strukturen der Ideologie des Rassismus herauszuarbeiten und Konsequenzen für die pädagogische Praxis aufzuzeigen (vgl. z.B. Kalpaka 1992; Kalpaka/Räthzel 1986, 1994; Kampmann 1999; Leiprecht 2001a).

Die Entwicklung eines Konzepts zur Prävention ethnischer Vorurteile im Rahmen Interkultureller Pädagogik

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, auf der Grundlage dieser ausgewählten Ansätze Interkultureller Pädagogik ein Konzept zur Prävention ethnischer Vorurteile in systematischer Form zu entwickeln.

⁵ Da die Zielstellungen, Inhalte und Methoden der Interkulturellen Erziehung in Abgrenzung von dem Ansatz der *Ausländerpädagogik* entwickelt worden sind, sollte dieser Ansatz quasi als Negativfolie Berücksichtigung finden.

⁶ Die Begriffe „Interkulturelle Pädagogik“, „Interkulturelle Erziehung“, „Europa-Erziehung“, „Eine-Welt-Erziehung“ oder „Antirassistische Erziehung“ sollen groß geschrieben werden, um der Auffassung Nachdruck zu verleihen, dass es sich hier um eine etablierte erziehungswissenschaftliche Disziplin mit ihren Einzeldisziplinen handelt. Auch wenn das international weitgehend etablierte Forschungsgebiet „Antirassistische Erziehung“ in dem bundesrepublikanischen Diskurs kaum Beachtung findet, soll mit dieser Schreibweise dem Wunsch Ausdruck verliehen werden, dass ihr in der Bundesrepublik ein ähnlich hoher Stellenwert zukommt wie dies bereits in anderen Einwanderungsländern der Fall ist.

Ausgehend von der Komplexität des Phänomens des ethnischen Vorurteils soll hier der Versuch unternommen werden, verschiedene definitorische, empirische und theoretische Zugänge in einem mehrdimensional ausgerichteten Präventionskonzept mit Blick auf die schulische Praxis zu synthetisieren.

- Im *ersten Teil* wird einleitend der Versuch unternommen, die wissenschaftliche Diskussion um den Begriff des ethnischen Vorurteils als Einstellung und Ideologie zu skizzieren und beide Definitionen zusammenzuführen.
- Da ein Präventionskonzept gesicherter empirischer Erkenntnisse bedarf, sollen im *zweiten Teil* diejenigen Studien vorgestellt werden, die sich mit der Frage nach Vorurteilen unter Schülerinnen und Schülern wie Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Ethnien beschäftigen.
- Ausgehend von der Vorstellung, dass ethnische Vorurteile innerhalb eines komplexen Bedingungsgefüges entstehen und sich entwickeln, werden im *dritten Teil* zentrale psychologische und soziologische Theorien zur Erklärung ethnischer Vorurteile in systematischer, Zusammenhänge verdeutlichender Form skizziert.
- Im anschließenden *vierten Teil* der Arbeit sollen ausgewählte Ansätze Interkultureller Pädagogik, die Interkulturelle Erziehung, Europa- und Eine-Welt-Erziehung und die Antirassistische Erziehung, in Grundzügen vorgestellt und auf die Bedeutung für eine Prävention ethnischer Vorurteile hin untersucht werden.
- Im Anschluss daran wird im *fünften Teil* unter Berücksichtigung bisheriger Ergebnisse ein Präventionskonzept entwickelt. Im Mittelpunkt steht der Versuch, auf der Grundlage der Ansätze Interkultureller Pädagogik Maßnahmen zur schulischen Prävention auf personeller wie struktureller Ebene im regionalen, nationalen, europäischen wie internationalen Kontext zu entwickeln und miteinander zu verbinden.
- Im abschließenden *sechsten Teil* sollen aus den bisherigen Erkenntnissen interkulturelle Kompetenzen, die zur Umsetzung eines Konzepts zur Prävention ethnischer Vorurteile notwendig sind, abgeleitet werden.

Mit dem Ziel der Entwicklung eines Konzepts zur Prävention ethnischer Vorurteile verfolgt die Arbeit in erster Linie ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse. Im Mittelpunkt stehen diejenigen Ethnien als ethnische Minderheiten und ethnische Kollektive, die sich im „Kampf um Anerkennung“ gegen Unterdrückung, Mißachtung, Marginalisierung zur Wehr setzen (vgl. Habermas 1997, S. 158).

Teil I: Definitiorische Grundlagen: ethnische Vorurteile als Einstellung und Ideologie

Da Definitionen theoretische Grundannahmen zugrunde liegen, wird eine Definition des Terminus „ethnisches Vorurteil“ nicht ohne eine nähere Betrachtung des einschlägigen Diskurses möglich sein¹. Eine systematische Annäherung an den internationalen Diskurs stellt allerdings ein schwieriges Unterfangen dar. Je nach Erkenntnisinteresse der jeweiligen Disziplin werden bei der Erforschung ethnischer Vorurteile verschiedene Dimensionen – beispielsweise die geschichtswissenschaftliche, soziologische, ethnologische, sozialbiologische oder anthropologische Dimension – in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt (vgl. z.B. Zick 1997, Tabelle S. 17ff).

Unter Berücksichtigung der Zielstellung der vorliegenden Arbeit, ein pädagogisches Konzept zur Prävention ethnischer Vorurteile an bundesdeutschen Schulen entwickeln zu wollen, erscheint es sinnvoll, sich zum einen auf die für die erziehungswissenschaftliche Forschung zentrale psychologische wie soziologische Sicht auf ethnische Vorurteile zu konzentrieren und zum zweiten ein besonderes Augenmerk auf die Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland zu richten².

I.1 Definition des Begriffs „ethnisches Vorurteil“ aus psychologischer Sicht

Auch wenn sich die in dem internationalen *psychologisch ausgerichteten Diskurs* um ethnische Vorurteile vertretenen theoretischen Positionen und die ihr zugrunde liegenden Definitionen sehr stark voneinander unterscheiden, weisen sie ein wesentliches gemeinsames Merkmal auf: In Abgrenzung zur soziologischen Forschung hat es sich die Psychologie zur Aufgabe gemacht, sich auf die Beziehungsstrukturen zwischen ethnischen Gruppen zu konzentrieren und negative Einstellungen gegenüber Angehörigen anderer ethnischer Gruppen zu ermitteln. Viele psychologische Forschungsarbeiten orientieren sich an der klassischen Vorurteils-, Einstellungs- und Stereotypenforschung. Bei dem Versuch einer näheren Bestimmung des Begriffs „ethnisches Vorurteil“ fällt zunächst die Fülle an Definitionen auf. Über die Begriffe „Vorurteil“ (1) und „Ethnie“ (2) soll eine erste Annäherung an den Begriff „ethnisches Vorurteil“ (3) erfolgen, um auf dieser begrifflichen Grundlage die Komponenten (4) des (ethnischen) Vorurteils identifizieren zu können.

¹ Einen Überblick gibt z. B. Zick 1992, 1994 und 1997, S. 13-32

² Dabei kann nicht unbeachtet bleiben, dass die bundesrepublikanische Diskussion wichtige Impulse aus dem internationalen Diskurs über ethnische Vorurteile erfahren hat bzw. erfährt. Es erscheint ratsam, bei der Darstellung der Diskussion an geeigneter Stelle auch einen Bezug zur internationalen Forschung herzustellen.

(1) In der klassischen Vorurteilsforschung wird der Begriff „*Vorurteil*“ in erster Linie als individuelles Phänomen betrachtet. Vorurteile werden als negative bzw. ablehnende Einstellungen einzelner Personen oder Personengruppen definiert³. Der in den 1960er Jahren von Davis vorgenommene Definitionsversuch stößt auch in der heutigen Zeit auf weitreichende Anerkennung:

„Vorurteile sind negative oder ablehnende Einstellungen einem Menschen oder einer Menschengruppe gegenüber, wobei dieser Gruppe infolge stereotyper Vorstellungen bestimmte Eigenschaften von vornherein zugeschrieben werden, die sich aufgrund von Starrheit und gefühlsmäßiger Ladung selbst bei widersprechender Erfahrung schwer korrigieren lassen“ (1964, S. 78).

(2) Eine Definition des Begriffs „*ethnisches Vorurteil*“ setzt eine Auseinandersetzung mit *Ethnizität* voraus. Dieses in erster Linie soziologische Konzept hat weitreichende Konsequenzen für die psychisch-physische Konstitution des Individuums.

„Ethnizität als allgemeines soziologisches Konzept bezeichnet (...) die für individuelles und kollektives Handeln bedeutsame Tatsache, daß eine relativ große Gruppe von Menschen durch den Glauben an eine gemeinsame Herkunft, durch Gemeinsamkeiten von Kultur, Geschichte und aktuellen Erfahrungen verbunden ist und ein bestimmtes Identitäts- und Zusammengehörigkeitsbewußtsein besitzt“ (Heckmann 1992, S. 46).

Heckmann weist darauf hin, dass Ethnizität einem historischen Wandel unterliegt; Mitglieder einer ethnischen Gemeinschaft können ihr eine verstärkte, abgeschwächte oder – im Falle der Assimilation – keine Bedeutung zusprechen. Insbesondere für Angehörige ethnischer Minderheiten mit Diskriminierungserfahrungen kann die Unterstützung und Belebung der ethnischen Kultur bzw. die Förderung der Entwicklung ethnischen Bewusstseins eine zentrale Bedeutung erlangen (vgl. dazu Heckmann 1998, S. 53ff).

Als für eine *Ethnie* bedeutsame Charakteristika werden beispielsweise eine gemeinsame geographische Herkunft, der Einwandererstatus, die Sprache, der religiöse Glaube, die Literatur, Folklore oder Musik, ein inneres Gefühl und äußeres Urteil der Zusammengehörigkeit und Unterschiedlichkeit angesehen (vgl. z.B. Elschenbroich 1985; Elwert 1989). Der Begriff der Ethnie wird häufig zu den Begriffen „*Volk*“ und „*Nation*“ in Beziehung gesetzt (vgl. z.B. Hansen 2001, S. 9-17). Heckmann definiert Volk und Nation unter Verwendung des Begriffs „*ethnisches Kollektiv*“:

³ In der klassischen Vorurteilsforschung sind zahlreiche Versuche der Definition des Begriffs „*Vorurteil*“ unternommen worden. Die Beschränkung auf eine exemplarische Definition scheint gerechtfertigt, weil weitere klassische Definitionen in der einschlägigen Literatur oft genug vorgetragen worden sind (vgl. dazu z.B. Allport 1954/1971; Pettigrew 1985, S. 81-99). Aus dem gleichen Grund soll auch nicht auf die in einschlägigen psychologischen Abhandlungen häufig zu findende Unterscheidung zwischen den Begriffen „*Stereotyp*“ und „*Vorurteil*“ eingegangen werden (vgl. hierzu im Überblick z.B. Bergler/Six 1972, S. 1371-1382; Schäfer/Six 1978, S. 13-27). In der psychologischen Fachdiskussion ist man um eine Abgrenzung der Begriffe bemüht; bei der Gegenüberstellung der Begriffe werden dem Stereotyp eher kognitive, dem Vorurteil eher affektive Komponenten zugeordnet. Des Weiteren wird häufig betont, dass es sich bei Stereotypen nicht um Einstellungen oder Attributionen handelt, wie dies bei Vorurteilen der Fall ist, sondern um Wahrnehmungsurteile. Eine Unterscheidung – so Aboud – fällt dennoch schwer: „It is helpful to distinguish conceptually between prejudice and stereotypes even though in reality the two may often occur together. Stereotypes are rigid, overgeneralized beliefs about the attributes of ethnic group members whereas prejudice is a negative attitude“ (1988, p. 5).

„Volk ist das umfassendste ethnische Kollektiv, das durch den Glauben an eine gemeinsame Herkunft, Gemeinsamkeiten von Kultur und Geschichte sowie ein Zusammengehörigkeitsbewußtsein gekennzeichnet ist. (...) Nation und Nationalstaat bezeichnen eine historische Entwicklungsstufe von Gesamtgesellschaften in der Moderne. Nation ist ein ethnisches Kollektiv, das ein ethnisches Gemeinsamkeitsbewußtsein teilt und politisch-verbandlich in der Form des Nationalstaats organisiert ist“ (1992, S. 57).

Im Unterschied zu den Begriffen „Volk“ und „Nation“ bezeichnet der Terminus „*ethnische Gruppe*“ Teile der Bevölkerung staatlich verfasster Gesellschaften, die sich von der Mehrheitsbevölkerung unterscheiden. Heckmann macht in diesem Zusammenhang auf den Unterschied zwischen ethnischen Gruppen und *ethnischen Minderheiten* aufmerksam: Während ethnische Gruppen in der Gesamtgesellschaft rechtlich weitgehend gleichgestellt sind, handelt es sich bei ethnischen Minderheiten um benachteiligte ethnische Gruppen (1992, S. 55f)⁴.

Der Begriff „Ethnizität“ – und mit ihm auch Begriffe wie „Ethnie“, „ethnisches Bewusstsein“ oder „ethnisches Kollektiv“ – ist in der wissenschaftlichen Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland nicht unumstritten: Auf der einen Seite wird betont, dass Ethnizität als Grundlage für die Bildung und den Erhalt von ethnischen Kollektiven dient und als gesellschaftlicher „Tatbestand“ betrachtet werden muss (vgl. z.B. Heckmann 1992, S. 30 und S. 46; Glumpler 1998, S. 218, Heckmann 1998, S. 51ff). Andererseits wird Ethnizität als soziales Konstrukt definiert und hinsichtlich der wissenschaftlichen Haltbarkeit in Frage gestellt (vgl. z.B. Bukow/Llaryora 1998; Diehm/Radtke 1999, S. 71ff; Lutz/Wenning 2001). Hansen plädiert dafür, unabhängig von der Frage, ob Ethnizität empirisch nachweisbar ist oder nicht, die erkenntnisleitende Fragestellung darauf zu richten, ob und gegebenenfalls inwiefern Ethnizität aus der Perspektive von Personen oder Personengruppen Bedeutung zugesprochen wird⁵:

„Für den Glauben an die Gemeinsamkeiten einer Ethnie, den *Gemeinsamkeitsglauben*, ist es völlig unwichtig, ob sie empirisch erfasst und nachgewiesen werden können. Wichtig ist nur, dass sich Individuen dieser Gruppe zurechnen (individuelle Selbstdefinition), von den anderen Individuen der Gruppe dazu gerechnet werden (kollektive Selbstdefinition) und dass andere, die außerhalb dieser Gruppe stehen, die Zugehörigkeit der Einen zur Gruppe akzeptieren (Fremddefinition) und über alle drei Definitionsprozesse sich selbst nicht zu dieser Gruppe zählen“ (2001, S. 18; Hervorhebung im Original, J. L.).

(3) Nach den bisherigen Definitionsversuchen lassen sich *ethnische Vorurteile* als – zumeist – negative Einstellungen von Personen bzw. Personengruppen gegenüber einer Ethnie bzw. eines oder mehrerer Mitglieder einer Ethnie begrifflich eingrenzen⁶. Die herausragende

⁴ Als Unterscheidungsmerkmal zwischen ethnischen Gruppen und ethnischen Minderheiten hebt Heckmann den jeweiligen Status in der Gesamtgesellschaft hervor: „Ethnisch unterschiedene Gruppen, die in ethnisch heterogenen Staaten leben und über gleiche Rechte und ‚Lebenschancen‘ verfügen, sind ethnische Gruppen, aber nicht ethnische Minderheiten. Ethnische Minderheiten sind innerhalb eines Systems ethnischer Schichtung benachteiligte, unterdrückte, diskriminierte und stigmatisierte ethnische Gruppen“ (Heckmann 1992, S. 55f). Wenn im Folgenden diese Definition zugrunde gelegt wird, darf nicht unerwähnt bleiben, dass Heckmann in seiner ausschließlich soziologischen Sicht auf ethnische Minderheiten unberücksichtigt lässt, dass mit diesem Begriff auch ein juristisch festgelegter Status gemeint sein kann, der – wie in der Bundesrepublik – Sonderrechte begründet.

⁵ Zur identitätsstabilisierenden wie konfliktfördernden Komponente von Ethnizität vgl. z.B. Esser 1996a, 1996b; Friedrich-Ebert-Stiftung 1997

Bedeutung der psychologischen bzw. sozialpsychologischen Forschung in der internationalen Diskussion um ethnische Vorurteile spiegelt sich auch in den Untersuchungen über ethnische Vorurteile in der Bundesrepublik Deutschland wider. In Anlehnung an die in der Einleitung vorgestellte klassische Definition von Allport, der in ethnischen Vorurteilen eine gefühlsmäßige, auf Verallgemeinerung basierende Abneigung sieht, die sich gegen Gruppen oder einzelne Gruppenmitglieder richtet, werden ethnische Vorurteile in erster Linie als Einstellung von Personen oder Personengruppen definiert. In einer Definition von Zick heißt es beispielsweise⁷:

„Negative ethnische Vorurteile bezeichnen die Tendenz eines Individuums, ein Mitglied einer Outgroup oder die Outgroup als ganze negativ zu beurteilen und damit die Ingroup, zu der sich das Individuum zugehörig fühlt, positiv zu beurteilen. Ethnische Vorurteile sind negative Einstellungen, die stabil und konsistent sind. Diese Einstellungen werden gegenüber Mitgliedern einer ethnischen Outgroup geäußert“ (1997, S. 39).

(4) Die Definitionen des Begriffs „ethnisches Vorurteil“ basieren aus der Perspektive der Sozialpsychologie vorwiegend auf dem Konzept der *Einstellung*.

„Einstellungen sind Prädispositionen, auf eine bestimmte Weise zu reagieren. Es sind erlernte Haltungen zu Handlungen, die bestimmten Menschen oder Fragestellungen gegenüber angemessen sind. Wenn auch die Einstellungen eines Menschen relativ stabile Attribute sind, so werden sie doch als leichter modifizierbar betrachtet als Persönlichkeitseigenschaften“ (Zimbardo 1995, S. 708).

Bei dem Versuch, einzelne Merkmale des ethnischen Vorurteils genauer zu bestimmen, wird oft auf die Merkmalsausprägungen von Einstellungen verwiesen und in Anlehnung an die Ergebnisse aus der Einstellungsforschung zwischen drei miteinander eng verbundenen *Komponenten* - der kognitiven, emotiven und konativen Komponente – unterschieden (vgl. z.B. Schäfer/Six 1978; Axhausen/Feil 1984, S. 55-70; Zick 1997, S. 37-39)⁸.

Die *kognitive Komponente* ethnischer Vorurteile bezieht sich auf das vermeintliche „Wissen“⁹ über die Personen oder Personengruppe, gegen die sich das Vorurteil richtet. Unter dem Begriff Kognitionen werden Kenntnisse verstanden, die über das Wahrnehmen, Denken, Lernen oder Urteilen erworben worden sind. Voraussetzung für die Genese ethnischer Vorurteile ist eine Definition der ethnischen Gruppe bzw. eine Grenzziehung zwischen der Eigen- und Fremdgruppe. Die Vorurteilsträger sind der Auffassung, dass ethnischen Gruppen oder einzelnen Mitgliedern verallgemeinerbare charakteristische Verhaltensweisen, Eigenschaften oder körperliche Merkmale zugeschrieben werden können. Damit verbunden

⁶ In der einschlägigen Forschung fehlen Untersuchungen über ethnische Vorurteile als positive Einstellungen gegenüber Ethnien. In Anbetracht der weiten Verbreitung von Auffassungen wie „Schwarze sind sehr musikalisch“ oder „Auch die Ausländer sind sauber und ordentlich“ ist es verständlich, warum in vielen Untersuchungen die Zuschreibung positiver Eigenschaften ausgeklammert bleibt.

⁷ Unberücksichtigt bleibt in dieser Arbeitsdefinition allerdings, dass es sich bei ethnischen Vorurteilen sowohl um intergruppale als auch intragruppale Phänomene handelt. Auch in den Beziehungen zwischen Angehörigen ethnischer Gruppen können ethnische Vorurteile wirksam werden.

⁸ In der wissenschaftlichen Literatur werden diesen Komponenten unterschiedliche Bedeutungen zugemessen; teilweise werden sie auch ergänzt. So fügen beispielsweise Axhausen/Feil der kognitiven, emotiven und affektiven eine soziale Komponente des ethnischen Vorurteils hinzu (vgl. 1984, S. 65ff).

⁹ Heckmann macht darauf aufmerksam, dass es sich wegen der Unangemessenheit von Vorurteilen eher um „Scheinwissen“ heißen sollte, das zum Beispiel durch vorschnelles Urteilen, voreingenommenes Denken oder Ignorieren individueller Unterschiede entstanden ist (vgl. 1992, S. 121).

ist eine moralische Wertung wie z.B. gut-böse, sauber-dreckig, freundlich-feindselig. Häufig werden diese Verallgemeinerungen in den Kontext eines metaphernreichen Bedrohungsszenariums gestellt, beispielsweise dann, wenn ethnischen Gruppen politischer Extremismus, religiöser Fanatismus oder Kriminalität unterstellt wird.

Die kognitive ist eng verbunden mit der *emotiven Komponente* ethnischer Vorurteile. Wenn Silbermann den Begriff Vorurteil „als eine im allgemeinen emotionale Attitüde, die ohne angemessene Beweise und Erfahrungen erworben wurde“ (1993, S. 16) definiert, kommt die Bedeutung dieser Komponente zum Ausdruck. Zu den negativen Gefühlen, die einer ethnischen Gruppe oder ihren Mitgliedern entgegengebracht werden, können Hass, Zurückweisung, Misstrauen, Neid, Furcht oder Schuldgefühle zählen. Die in der einschlägigen Diskussion häufig verwendeten Begriffe „Ausländerfeindlichkeit“, „Fremdenfeindlichkeit“, „Ausländerhass“, „Fremdenfurcht“ oder „Fremdenangst“ machen das Bestreben deutlich, einzelne Affekte zu isolieren.

Mit dem *konativen Element* ethnischer Vorurteile wird eine Verhaltensdisposition – beispielsweise die Absicht zur Herabsetzung, Schädigung, wirtschaftlichen, politischen oder sozialen Diskriminierung, Vertreibung, körperlichen Verletzung bis hin zur Tötung – bezeichnet. Eine Handlungsabsicht muss nicht zwangsläufig eine Einleitung oder Durchführung einer Handlung zur Folge haben.

Bei dem bisherigen Versuch einer Definition des Begriffs „ethnisches Vorurteil“ als Einstellung lassen sich folgende *Kritikpunkte* festhalten:

Einerseits gilt das Einstellungskonzept innerhalb der Sozialpsychologie als ein weitentwickeltes Konstrukt. Die an klassischen Konzepten orientierte Einstellungsforschung beschränkt sich bei der Definition des Begriffs auf den personellen, intra- wie intergruppalen Bereich. Die begriffliche Präzision ethnischer Vorurteile als Einstellung mit kognitiven, affektiven, konativen Elementen bietet die Möglichkeit, in einem relativ eng begrenzten Forschungsgebiet auf Theorien und Methoden der Einstellungsforschung zurückgreifen zu können.

Andererseits weist die klassische sozialpsychologische Einstellungsforschung zahlreiche Schwachpunkte auf, von denen drei vorgestellt werden sollen:

Zum einen besteht die Gefahr, eine der drei dargestellten Komponenten des (ethnischen) Vorurteils in den Mittelpunkt zu stellen. Eine Betonung der kognitiven Komponente führt beispielsweise dazu, dass die Beseitigung negativer Meinungen über die als fremd angesehene Ethnie als wichtigste Maßnahme angesehen wird. Affektive und konative Komponenten des ethnischen Vorurteils bleiben ausgeklammert. Es ist zudem fraglich, ob nicht weitere Komponenten – z.B. die soziale Komponente (vgl. Axhausen/Feil 1984, S. 65) – identifiziert werden müssen, um zu einer „ganzheitlichen“ Sicht auf ethnischen Vorurteile gelangen zu können.

Zum zweiten muss kritisiert werden, dass eine in der Einstellungsforschung vermutete Kausalverbindung zwischen Einstellungen in ihrer kognitiven, affektiven oder konativen Dimension und Verhalten (vgl. z.B. Allport 1954/1971) einer empirischen Grundlage entbehrt (vgl. Pettigrew 1985). Dieses methodologische Problem in der Einstellungsforschung zeigt sich, wenn beispielsweise von einer hohen Korrelation zwischen ethnischen Vorurteilen als Einstellungen in ihrer konativen Dimension und Diskriminierung ausgegangen wird: Eine in einem ethnischen Vorurteil zum Ausdruck kommende Handlungsabsicht stellt nicht zwangsläufig auch eine Einleitung einer diskriminierenden Handlung dar¹⁰.

Es mehren sich, drittens, die Stimmen, welche eine an der traditionellen Vorurteils-, Einstellungs- und Stereotypenforschung orientierte sozialpsychologische Untersuchung des Phänomens als „Psychologismus“ kritisieren (vgl. z.B. Heckmann 1982, 1992; Osterkamp 1996; Zick 1997). Osterkamp hebt die gesellschaftliche und ideologische Funktion hervor, die eine solche „Psychologisierung“ ethnischer Vorurteile hat. Mit der Definition von Vorurteilen als persönliches Phänomen wird es möglich, einzelne Personen zu pathologisieren und die Gesamtgesellschaft und ihre Institutionen zu entlasten:

„Die traditionelle Psychologie/Psychoanalyse, die aufgrund ihrer ‚arbeitsteiligen‘ Gegenstandszuweisung gehalten ist, das Individuum ‚aus sich heraus‘ zu erklären, ist in besonderer Weise auf die personalisierende Sichtweise festgelegt. Eine solche Konzentration auf das Individuum, die von den gegenwärtigen gesellschaftlichen Voraussetzungen des jeweiligen Verhaltens weitgehend absieht, hat zur Folge, daß man die Individuen gemäß den herrschenden Normen bewertet bzw. zu trimmen sucht, ohne diese Norm selbst auf ihre Berechtigung bzw. die dahinterliegenden Interessen zu hinterfragen. Bezogen auf Rassismus bedeutet dies, ‚extreme‘, die bestehende Ordnung gefährdende ‚rassistische Auswüchse‘ zu bekämpfen und damit zugleich von der gesellschaftlichen Normalität solcher Phänomene abzusehen. Die Konzentration auf das Individuum entzieht so den gesellschaftlichen status quo weitgehend der Kritik und erspart einem selbst die negativen Folgen, die eine solche Kritik für die eigene Praxis und das eigene Fortkommen haben könnte“ (1996, S. 87).

Auch Heckmann kritisiert die verkürzte Sicht auf das komplexe, letztlich nur interdisziplinär erforschbare Phänomen des ethnischen Vorurteils. Ethnische Vorurteile als „Aussagesysteme“ existieren auch unabhängig von den Einstellungen einzelner Personen auf gesellschaftlicher oder institutioneller Ebene und kommen in Gesetzestexten, Schulbüchern, literarischen Werken, Witzen oder Bildern zum Ausdruck.

„Abwertende Aussagen und Urteile über ethnische Gruppen existieren jedoch nicht nur als Einstellungen von Personen, sondern auch als gesellschaftliche Ideologien, als ‚objektivierte Aussagensysteme‘ in ganz unterschiedlichen Formen, (von bildhaften Darstellungen, über Erzählungen, ‚Geschichten‘ bis hin zu elaborierten Monographien) häufig sogar in bestimmter Weise systematisiert: negative Aussagen über die Juden sind Teil einer Gesamtideologie des Antisemitismus, die Ablehnung von Schwarzen ist Teil einer rassistischen Ideologie, Haß zwischen Deutschen und Franzosen gehörte zur nationalistischen Ideologie. (...). Das Übersehen der ‚gesamtgemeinschaftlichen Existenzweise‘ von Vorurteilen als Ideologien kennzeichnet einen Großteil der ethnischen Vorurteilsforschung seit ihren Anfängen (...)“ (1992, S. 118).

¹⁰ Hinsichtlich weiterer Argumente, die gegen einen Kausalzusammenhang zwischen Einstellungen und Handlungen sprechen, vgl. z.B. Hormuth 1979 und Heckmann 1992, S. 125ff.

I.2 Definition des Begriffs „ethnisches Vorurteil“ aus soziologischer Sicht

Als zweite Grundrichtung des Diskurses um ethnische Vorurteile kann die *soziologische Forschung* gelten. Auch wenn sich die einzelnen Ansätze hinsichtlich ihrer erkenntnisleitenden Interessen, methodischen Verfahren und wissenschaftstheoretischen Grundlagen stark voneinander unterscheiden, kann – wie auch in der Psychologie – eine gemeinsame Tendenz ausgemacht werden: Soziologische Ansätze unternehmen den Versuch, die Perspektive der psychologisch ausgerichteten Vorurteilsforschung zu erweitern, und heben die institutionelle wie gesellschaftliche Dimension ethnischer Vorurteile hervor. Zum einen stehen Begriffe wie „Ausländerfeindlichkeit“ (1) oder „Fremdenfeindlichkeit“ (2) im Mittelpunkt soziologischer Analysen; in Anlehnung an den internationalen Diskurs zeichnet sich zum anderen auch die Tendenz ab, die Begriffe „Rassismus“ (3) und „institutioneller Rassismus“ (4) zu verwenden.

(1) Mitte der 1980er Jahre definieren Hoffmann/Even den Begriff „Ausländerfeindlichkeit“ im weiten Sinne des Wortes.

„In deutlicher Abgrenzung gegenüber einer Minimaldefinition, die nur die extremen und den sozialen Frieden störenden Verhaltensweisen unter diesen Begriff subsumieren will, haben wir uns für eine Maximaldefinition entschieden, die es erlaubt, auch alltägliche und legale Erscheinungen als ausländerfeindlich zu klassifizieren. Unter Ausländerfeindlichkeit verstehen wir daher jede Weigerung, dem Ausländer dieselben Rechte einzuräumen, die die Inländer innehaben, solange die Ausländer nicht auch die bisher geltende Inländeridentität angenommen haben. Jede engere Definition hat in unseren Augen den Nachteil, sich irgendwo schon auf die Vorstellung einzulassen, dass die Verweigerung dieser Rechte gegenüber Ausländern etwas Legitimes sei“ (1984, S. 179).

„Feindlichkeit“ bezeichnet ihrer Auffassung nach

„keine Angriffe auf Personen, sondern zunächst fast unbewußte Denkmuster, die zu strukturellen und institutionellen Bedingungen führen, die für die von dieser ‚Feindlichkeit‘ Betroffenen nachteilig sind. (...). Ebenso wie Kinderfeindlichkeit, Frauenfeindlichkeit, Wissenschaftsfeindlichkeit, Familienfeindlichkeit und beliebige entsprechende Wortschöpfungen verweist die Rede von ‚der Ausländerfeindlichkeit‘ auf ein Merkmal der institutionellen Bedingungen der Alltagspraxis unserer Gesellschaft. Sie bezeichnet ein fraglos geltendes und selbstverständliches Element der Lebenswelt dieser Gesellschaft“ (ebd., S. 21f).

Hoffmann/Even geht es nicht darum, ausländerfeindliche Einstellungen im personellen, intra- und intergruppalen Kontext hervorzuheben. Ausländerfeindlichkeit gehört für sie zur gesellschaftlichen Wirklichkeit der Bundesrepublik und spiegelt sich in der Alltagspraxis aller Individuen¹¹. Der von Hoffmann und Even gewählte Begriff der Ausländerfeindlichkeit ist

¹¹ Hoffmann/Even lehnen sich an das Lebenswelt-Konzept an (vgl. zur Bedeutung dieses Konzepts für die wissenssoziologisch orientierte Vorurteilsforschung: Estel 1983) und betonen den gesellschaftlich-institutionellen Kontext der Feindlichkeit gegenüber Ausländern. „Die Ausländerfeindlichkeit ist ein Teil des ‚Gesellschaftsbildes‘, welches seinerseits für Hoffmann/Even ein Aspekt der ‚Lebenswelt‘ ist, d.h. des Vorrates an gemeinsam geteilten und fraglos gegebenen Vorstellungen und Routinen, die quasi natürlichen Charakter annehmen“ (Auernheimer 1996, S. 149).

allerdings umstritten (zur Kritik vgl. z. B. Butterwegge 1996, S. 16f; Kalpaka/Räthzel 1986, S. 32).

(2) In der öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskussion wird der Begriff „Fremdenfeindlichkeit“¹² dem Begriff „Ausländerfeindlichkeit“ vorgezogen (vgl. z.B. Institut für Sozialforschung 1992, 1994).

„Der Begriff der Fremdenfeindlichkeit löst im wissenschaftlichen wie auch im öffentlichen Sprachgebrauch mehr und mehr den älteren Begriff der Ausländerfeindlichkeit ab. Er trägt damit dem Umstand Rechnung, daß sich soziale Vorurteile keineswegs nur auf den anderen Staatsbürgerstatus des ‚Fremden‘ beziehen, sondern auf Sozialmerkmale, seien es solche ethnischer Herkunft, religiöser Orientierung oder kultureller Lebensformen. So gibt es durchaus eine Fremdheitshierarchie der Nichtdeutschen; Italiener und Franzosen werden als weniger fremd erfahren als zum Beispiel Türken. Auch deutsche Juden, deutsche Aussiedler, Angehörige von städtischen Subkulturen, emanzipierte Frauen, ja selbst Behinderte und Obdachlose werden zum Objekt von Gewalt auslösenden fremdenfeindlichen Vorurteilen“ (Institut für Sozialforschung 1994, S. 13).

(3) Unter Verweis auf die internationale Debatte favorisiert eine wachsende Anzahl von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Abgrenzung zum Konzept der Fremdenfeindlichkeit den *Rassismus*-Begriff (vgl. z.B. Bielefeld 1998). Kalpaka/Räthzel kritisieren, dass die Begriffe „Ausländerfeindlichkeit“ oder „Fremdenfeindlichkeit“ rassistische Einstellungen und Verhaltensweisen verharmlosen. Sie plädieren dafür, die ihrer Meinung nach ungeeigneten Begriffe durch den Terminus „Rassismus“ zu ersetzen:

„Wenn Deutsche Einwanderer ablehnen, wird in der Bundesrepublik meistens von ‚Ausländerfeindlichkeit‘, selten von ‚Rassismus‘ geredet. Wir wollen dafür plädieren, von Rassismus zu sprechen und zwar aus folgenden Gründen: Der Begriff ‚Ausländerfeindlichkeit‘ unterstellt, daß alle ‚Ausländer‘ diskriminiert werden. Es gibt aber nicht die gleichen Vorbehalte und nicht die gleiche Ablehnung gegen Engländer, Amerikaner, Schweden u.s.w. wie gegen Afrikaner, Türken, Spanier, Griechen usw. Wie soll man zudem Beziehungen nennen, in denen ‚Ausländer‘ nicht aus Feindlichkeit, sondern aus ‚Freundlichkeit‘ unterdrückt werden (paternalistische Verhaltensweisen in Arbeiter- und Frauenbewegung z.B.)? ‚Ausländerfeindlichkeit‘ sagt wenig über den Mechanismus aus, durch den ‚Ausländer‘ aus der Gesellschaft ausgeschlossen, an den Rand gedrängt werden“ (1986, S. 32).

„Mit dem Begriff ‚Ausländerfeindlichkeit‘ wird also sowohl das Objekt wie auch der Mechanismus von Ausschließungspraxen und Diskriminierungen verschleiert. Wir halten es daher für falsch, ihn zu benutzen, auch wenn er, im Gegensatz zum Begriff Rassismus, in der öffentlichen Debatte eingeführt ist“ (Kalpaka/Räthzel 1994, S. 12)

Ebenso wie Kalpaka/Räthzel weisen Silbermann/Hüsters (1995) auf die Notwendigkeit eines Begriffswechsels hin:

„Von grundlegend theoretischer Bedeutung ist die Feststellung, daß es bei den wahrnehmbaren Ausschreitungen und den als gefährlich eingestuften, vorurteilsgeladenen Attitüden gegen bestimmte ethnische Gruppen in der Bundesrepublik keineswegs um eine undifferenzierbare, generelle Feindlichkeit gegen alle Ausländer, sondern häufig tatsächlich um Rassismus zu gehen scheint. Denn Westeuropäer oder weiße Amerikaner werden keineswegs diskriminiert oder angegriffen. Der Begriff ‚Ausländerfeindlichkeit‘ läßt sich also schon theoretisch nicht zwischen Rassismus einerseits und der Frage nach der sozialen Nähe und Distanz zu verschiedenen nationalen Gruppen andererseits unterscheiden. Aus umgekehrter Perspektive ist zu bedenken, daß auch die deutsche

¹² Mit dieser Begriffswahl ist die Schwierigkeit verbunden, zu ermitteln, wie „das Fremde“ entsteht bzw. vergeht. Kristeva (1990) beispielsweise hebt aus der Sicht der Psychoanalyse Momente der abendländischen Geschichte hervor, in denen der Fremde konstruiert, aufgenommen oder zurückgewiesen wurde. Fremdheit existiert dann nicht mehr – so Kristeva – wenn erkannt wird: Fremde sind wir uns selbst.

Staatsbürgerschaft besitzende Personengruppen abgewertet und/oder diskriminiert werden, wenn sie als Fremde wahrgenommen werden“ (Silbermann/Hüasers 1995, S. 4)¹³.

In der internationalen soziologischen Diskussion wird die analytische Stärke des Begriffs „Rassismus“ hervorgehoben, welcher ein geeignetes Instrumentarium zur Aufdeckung polit-ökonomischer wie historischer Bedingungsfaktoren der Genese ethnischer Vorurteile bietet (vgl. im Überblick: Auernheimer 2003a, S. 91-102). Rassismus wird – dem neomarxistischen Paradigma folgend – in erster Linie als Produkt von Klassen- und Statuskonflikten definiert, das die Grundlage zur Legitimation und Etablierung von „Ein- und Ausgrenzungspraxen“ liefert. Vor diesem ideologietheoretischen Hintergrund gilt der Begriff „Rasse“ als ein soziales Konstrukt, welchem die Funktion der Aufrechterhaltung der „kulturellen Hegemonie“ (Gramsci) zukommt:

„Die soziale Konstruktion von Rasse könnte man als Doppelkonstruktion beschreiben: Zum einen werden soziale Merkmale als ‚Rassenmerkmale‘ konstruiert, zum anderen wird die ‚Rassen‘definition in ein Verhältnis von Über- und Unterordnung eingelassen, bei dem die eigene ‚Rasse‘ die überlegene, die andere die ‚unterlegene‘, ‚minderwertige‘ ist“ (Kalpaka/Räthzel 1986, S. 33).

Die Rassenkonstruktion unterliegt einem historischen, polit-ökonomischen und sozialen Wandel. In der wissenschaftlichen Diskussion kommt der Unterscheidung zwischen biologischen und kulturellen Konstruktionsmerkmalen eine zunehmende Bedeutung zu.

In der internationalen Diskussion ist der Begriff vorwiegend *biologisch* begründet worden.

„Rassismus als Ideologie ist durch folgenden Gehalt bestimmt: 1) Gewissen biologischen Merkmalen wird eine Bedeutung zugeschrieben, wodurch sie zum Erkennungs-Zeichen bestimmter Gruppen werden. Status und Herkunft der Gruppen werden so als natürlich und unveränderlich vorgestellt, das Anderssein der Gruppe erscheint als eine ihr innewohnende Tatsache. Mit anderen Worten, es kommt zu einem Prozeß der Rassenkonstruktion. 2) Die so gekennzeichnete Gruppe muß mit zusätzlichen, negativ bewerteten (biologischen oder kulturellen) Merkmalen versehen und so dargestellt werden, als verursache sie negative Folgen für andere“ (Miles 1989, S. 359).

Vor dem Hintergrund eines „Rassismus ohne Rassen“ in den europäischen Ländern kann dieser Begriff auch kulturalistisch gedeutet werden. Balibar beispielsweise vertritt die Auffassung, dass sich in der nachkolonialistischen Epoche in europäischen Ländern im Zuge der Immigration ein neuer Rassismus ausgebreitet hat,

„dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist“ (1989, S. 373).

Diese kulturbezogene Variante des Rassismus legt weniger Wert auf die Überlegenheit von Gruppen oder Völkern; es wird vielmehr die Unvereinbarkeit der Lebensweisen mit dem Ziel der Reinheit der ethnisch verstandenen Kulturen propagiert. Diese neue Form des Rassismus verbreitet sich im Zuge der Globalisierung und kann als universelles Phänomen betrachtet werden (vgl. Castles 1998; Balibar/Wallerstein 1998; Castles/Davidson 2000; Jäger/Paul 2001).

¹³ Als Beispiele nennen Silbermann/Hüasers Negativ-Einstellungen gegenüber deutschstämmigen Aussiedlern aus Osteuropa, antisemitische Einstellungen und Handlungen gegen deutsche Staatsbürger jüdischen Glaubens oder die jahrhundertealte Diskriminierung der deutschen Sinti (vgl. 1995, S. 4).

In der bundesdeutschen Diskussion wird häufig diese Rassismusvariante in den Mittelpunkt gestellt:

„Rassismus ist ein System kollektiver Bilder, Erzählungen und gesellschaftlicher Institutionen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren. Rassismus im modernen westlichen Sinn basiert auf der ‚Theorie‘ der Unterschiedlichkeit menschlicher ‚Rassen‘ aufgrund biologischer Merkmale. Unterschiede in der sozialen Hierarchie können so mit dem unterschiedlichen ‚Wesen‘ der Menschen erklärt werden. Allerdings wurde die biologistische Argumentation im Laufe der Zeit zunehmend ergänzt durch eine kulturalistische Variante, die Kulturunterschiede als quasibiologische Unterscheidungsmerkmale zwischen Gruppen unterstellt. Dazu werden die jeweiligen Gruppen homogenisiert, indem ihnen eine einheitliche und unveränderliche Wesenheit zugeschrieben wird; sie werden polarisiert, indem im Sinne der Differenzverstärkung vor allem die Unterschiede und Unvereinbarkeiten herausgestellt werden, und sie werden hierarchisiert, d. h. in eine Rangordnung gebracht“ (Rommelspacher 2002, S. 132).

(4) Unabhängig davon, ob nun die Ausprägung des biologischen oder kulturalistischen Rassismus im Vordergrund steht, geben diese Definitionen kaum Anhaltspunkte darüber, auf welchen Ebenen die Ideologie des Rassismus existiert.

Mit dem Begriff „*institutioneller Rassismus*“ (vgl. zur anglo-amerikanischen Geschichte des Begriffs z.B. Gomolla/Radtke 2002, S. 38ff) erfährt das wissenschaftlich überholte psychologisch orientierte Vorurteilkonzept eine soziologische Erweiterung. In der Bundesrepublik wird verstärkt auf diesen Begriff als gesellschaftlicher Diskurs wie soziale Praxis zurückgegriffen.

„Der Begriff ‚institutioneller Rassismus‘ soll deutlich machen, daß rassistische Denk- und Handlungsweisen nicht Sache der persönlichen Einstellung von Individuen, sondern in der Organisation des gesellschaftlichen Miteinanders verortet sind, welche die Angehörigen der eigenen Gruppe systematisch gegenüber den Nicht-Dazugehörigen privilegieren. Indem man sich solchen Bedingungen anpasst, die einen gegenüber anderen bevorzugen, beteiligt man sich an deren Diskriminierung, ohne daß persönliche Vorurteile im Spiel sein müssen“ (Osterkamp 1997, S. 95).

Insgesamt zeigt sich: Die soziologische Forschung versucht die psychologische Verkürzung ethnischer Vorurteile als Einstellungen zu vermeiden. Die in der Psychologie gebräuchlichen Einstellungs-Konzepte werden in einen institutionellen und gesellschaftlichen Kontext gestellt und erfahren eine deutliche Kritik. Es wird vorgeworfen, dass mit diesen Begriffen ideologische, gesellschaftliche und bzw. oder strukturelle Implikationen ethnischer Vorurteile unbeachtet bleiben oder verharmlost werden.

Aus Sicht ideologietheoretischer Ansätze erweist es sich als unbedingt notwendig, gesellschaftliche wie institutionelle Macht- und Herrschaftsstrukturen bei einer soziologisch angeleiteten Untersuchung ethnischer Vorurteile mit in den Blick zu nehmen (vgl. Heckmann 1992, S. 138ff). Eine soziologische Erweiterung des Begriffs des ethnischen Vorurteils birgt allerdings zahlreiche Probleme, von denen zwei hervorgehoben seien:

Zum einen sind die der Diskussion über ethnische Vorurteile als Ideologie zugrunde liegenden Begrifflichkeiten wie „Ethnozentrismus“, „Nationalismus“, „Rassismus“ nicht unumstritten. Besonders deutlich wird dies bei letzterem Begriff, der sich – unabhängig davon, ob er im engen oder weiten Sinne des Wortes definiert wird – der Kritik ausgesetzt sieht, inflationär gebraucht zu werden, zu vielschichtig und wandelbar zu sein, um empirisch überprüfbare Ergebnisse erzielen zu können¹⁴ (vgl. z.B. Butterwegge 1996, S. 25; Auernheimer 1996, S. 156; Taguieff 1998, 2000).

Zum zweiten ist es nicht möglich, die Begrifflichkeiten der internationalen Debatte auf die bundesrepublikanische Forschung zu übertragen ohne auf die historische, politische wie soziale Spezifik der jeweiligen Debatte einzugehen. Gerade in Bezug auf den Begriff des Rassismus, der im internationalen Diskurs in einen umfassenden sozialen Kontext von „race, class and gender“ gestellt wird, kann ein deutscher Sonderweg konstatiert werden, der im Nationalsozialismus begründet liegt und einen Anschluss an die postkolonialen Theorien im anglo-amerikanischen Sprachraum bis heute verhindert (vgl. Lutz 2001, S. 222ff).

„In der BRD wurde (...) der Ethnizitätsbegriff für die Beschreibung der durch die Arbeitsmigration der Nachkriegszeit ethnisch pluralisierten deutschen Gesellschaft präferiert. Ethnizität dient hierzulande im Wissenschaftsdiskurs bis heute weitgehend als Beschreibungskategorie für sogenannte ethnische Differente; die im Deutschen als Ethnisierung beschriebenen Prozesse sind im Kern durchaus vergleichbar mit den in der englischsprachigen Debatte beschriebenen Rassialisierungsprozessen. In der deutschen Umgangssprache wird dabei eher der Begriff Kultur benutzt, um rassialisierte Gruppen zu beschreiben“ (Lutz 2001, S. 224).

Die hier beschriebenen Schwierigkeiten rechtfertigen es dennoch nicht, auf den Begriff „Rassismus“ zu verzichten¹⁵. Es gilt vielmehr, ideologische Implikationen ethnischer Vorurteile in der bundesrepublikanischen Diskussion transparent zu machen. Dazu gehört auch, die in der schulpolitischen wie schulpädagogischen Diskussion verwendeten Begriffe kritisch zu hinterfragen. Eine generelle Hervorhebung ethnisch heterogener Gruppierungen oder kultureller Unterschiede mit Begriffen wie „Ausländer“ oder „Fremde“ impliziert immer auch die Gefahr der Verschleierung oder Rechtfertigung des gesellschaftlichen wie institutionellen Rassismus.

¹⁴ Ein Grund für die mangelnde empirische Überprüfbarkeit des Phänomens Rassismus ist in der begrifflichen Unklarheit zu suchen. Als exemplarisch kann die oben zitierte Definition von Silbermann/Hüßers (1995, S. 4) gelten, in welcher offen bleibt, ob es sich bei dem Rassismus-Begriff um Einstellungen, Emotionen oder Handlungen (Diskriminierungen) handelt.

¹⁵ Damit würde der Schule die Möglichkeit genommen werden, Fragen nachzugehen, die für ein Schulsystem im Kontext von Internationalisierung, Europäisierung und Migration von fundamentaler Bedeutung sind. Neben den Einstellungen der in der Schule handelnden Personen sollten auch die Bildungskonzeption und Bildungsverteilung im Hinblick auf inhärente Vorurteilsideologien näher untersucht werden.

I.3 Versuch der Synthese von Definitionen

Der wissenschaftliche Diskurs über ethnische Vorurteile zeichnet sich durch eine ambivalente Entwicklung aus: Die Vielfältigkeit der Zugangsmöglichkeiten zu dem Phänomen ethnisches Vorurteil trägt einerseits zu einer Überwindung des Psychologismus in der Diskussion um ethnische Vorurteile bei. Untersuchungen über ethnische Vorurteile können aus soziologischer Perspektive auf der Grundlage einer umfassenden Gesellschaftsanalyse zunehmend breiter konzipiert werden; andererseits führt diese Perspektiverweiterung zu einem Verlust an Gemeinsamkeiten im Bereich der Forschung, wodurch ein interdisziplinärer Austausch erschwert werden kann. Zick sieht hierin ein zentrales Problem für die Diskussionen in den einzelnen Grundlagenforschungen:

„Umfassende Analyse bedeutet aber auch, daß sich die sozialwissenschaftliche Debatte aus dem relativ engen Bereich der Vorurteilsforschung, bzw. der Einstellungsforschung, gelöst hat. Dies hat zur Konsequenz, daß der Zugang für die sozialpsychologische Forschung erschwert wird, denn sie orientiert sich weiter an der klassischen Vorurteils-, Stereotypen- und Einstellungsforschung. Hier liegt ein großes Manko der gesamten Diskussion der Grundlagenwissenschaften: Zwar zitieren sich die verschiedenen Bereiche, es gibt aber keine gemeinsame Analysen und sozialwissenschaftliche Ansätze fließen kaum in die psychologische Theoriebildung ein“ (1992, 362).

Ein umfassender Blick auf ethnische Vorurteile ist allerdings notwendig im Hinblick auf die Konzeptionierung eines Präventionskonzepts. Sich ausschließlich auf eine psychologische bzw. soziologische Definition zu konzentrieren, hieße, wichtige Bereiche der schulischen und unterrichtlichen Realität von vornherein ausklammern zu müssen. Eine beide Perspektiven *synthetisierende Definition* ethnischer Vorurteile ist von Heckmann vorgelegt worden:

„Ethnische Vorurteile sind negative, feindselige und abwertende Aussagen und Urteile über ethnische Gruppen: die Aussagen und Urteile sind stereotyp und wirklichkeitsunangemessen; stereotyp bzw. stereotypisiert heißt: auf fehlerhafte Verallgemeinerung beruhend, simplifiziert und starr“ (Heckmann 1992, S. 119).

Nach dieser Definition richten sich ethnische Vorurteile als stereotype und wirklichkeitsunangemessene¹⁶ Aussagen oder Urteile gegen Gruppen von Menschen, welche Gemeinsamkeiten beispielsweise hinsichtlich ihrer Herkunft, Kultur, Sprache oder Religion aufweisen. Etwas missverständlich bleibt in dieser von Heckmann vorgelegten Definition der Begriff der ethnischen Gruppe. Ausgehend von dem Begriff der Ethnie (vgl. Heckmann 1992, S. 56f) beziehen sich die Aussagen und Urteile auf

- *ethnische Kollektive*, Völker als die umfassendsten ethnischen Kollektive, charakterisiert durch den Glauben an eine gemeinsame Herkunft (z.B. das deutsche Volk), oder Nationen, als ethnische Kollektive, politisch organisiert in der Form des Nationalstaats (z. B. die deutsche Nation),
- *ethnische Gruppen* als Teilbevölkerungen von Gesamtgesellschaften (z. B. die Dänen in der Bundesrepublik Deutschland) und

¹⁶ Heckmann subsumiert nicht alle negativen und feindseligen Aussagen über Personen und Gruppen unter den Begriff des Vorurteils; wirklichkeitsangemessene, zutreffende negative Aussagen (z.B. der Haß vieler Amerikaner auf Adolf Hitler oder auf Anhänger der Nationalsozialistischen Partei) können seiner Meinung nach nicht als Vorurteile angesehen werden (vgl. 1992, S. 120).

- *ethnische Minderheiten* als benachteiligte, diskriminierte und unterdrückte ethnische Gruppe (z. B. Marokkanerinnen und Marokkaner in der Bundesrepublik Deutschland).

Teil II: Empirische Studien über ethnische Vorurteile im Kontext von Schule

Die Entwicklung eines Konzepts zur Prävention ethnischer Vorurteile sollte auf der Grundlage einer differenzierten Darstellung der in der einschlägigen Forschung vorliegenden *empirischen Untersuchungen* erfolgen. Eine zentrale Bedeutung erhalten diejenigen Studien aus dem Bereich der Vorurteils-, Stereotypen- und Einstellungsforschung, die Informationen über das Ausmaß, die Entwicklung und die Bedingungsfaktoren von ethnischen Vorurteilen geben können. Im Kontext von Schule interessieren Forschungsarbeiten, die sich mit den Einstellungen von Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Ethnien beschäftigen.

II.1 Ethnische Vorurteile als Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

II.1.1 Entwicklungslinien einschlägiger Forschungsarbeiten von 1970 bis heute

In den empirischen Forschungsarbeiten zu ethnischen Vorurteilen unter Schülerinnen und Schülern wird deutlich, dass die Diskussion um ethnische Vorurteile in der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich zu anderen Einwanderungsländern wie zum Beispiel Frankreich, Großbritannien oder die Niederlande relativ spät einsetzt. Die Datenlage ist unzureichend – herangezogen werden können die wenigen Untersuchungen über Stereotype und Vorurteile unter Kindern und Jugendlichen und vereinzelt auch Arbeiten aus der Soziometrie¹.

Die Ergebnisse der wichtigsten Untersuchungen von 1970 bis heute erlauben eine Beschreibung fremdenfeindlicher Einstellungen. Ein Vergleich der Befunde mit dem Ziel, Entwicklungsverläufe zwischen den Einstellungen von Kindern und Jugendlichen ausmachen zu können, ist nicht bzw. nur äußerst begrenzt möglich, denn in der folgenden chronologischen Darstellung darf nicht übersehen werden, dass die Studien unterschiedliche Fragestellungen und methodische² wie theoretische Grundlagen aufweisen.

¹ Vor dem Hintergrund der wachsenden Herausforderungen und Problemstellungen der Migration, Europäisierung und Internationalisierung wäre in der Bundesrepublik Deutschland eine verstärkte Forschung über die Entstehung und Entwicklung von Vorurteilen unter Heranwachsenden gegenüber ethnischen Gruppen, ethnischen Minderheiten oder ethnischen Kollektiven zu erwarten gewesen.

² Hinsichtlich der methodischen Verfahren sei einleitend festgehalten: Diejenigen Arbeiten, in denen *qualitativ* ausgerichtete Forschungsmethoden angewandt werden, unternehmen häufig den Versuch bestimmte „Bilder“

In den 1970er und 1980er Jahren wurden verschiedene empirische Untersuchungen über die Beziehungen zwischen deutschen und ausländischen Kindern durchgeführt, die Auskunft über die Einstellungen von Kindern und Jugendlichen gegenüber Gastarbeitern bzw. Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten geben können. Diese Forschungsarbeiten wurden schwerpunktmäßig in den Bereichen mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund durchgeführt: der Vorschule³ (vgl. z.B. Spöhring 1974; Militzer 1985) und der Grund- und Hauptschule (vgl. z.B. Goerke 1984; Feil 1988). In einer Vielzahl von Studien wird der Frage nach der Einbindung der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft in die Klassengemeinschaft⁴ bzw. nach der Bedeutung interethnischer Beziehungen nachgegangen (vgl. z.B. Boos-Nünning 1976; Petillon 1987).

Seit den 1990er Jahren sind im Zuge der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte um fremdenfeindlich motivierte Gewalt- und Straftaten Heranwachsender (vgl. z.B. im Überblick: Butterwegge/Lohmann 2000; Schubarth/Stöss 2001; Frindte/Neumann 2002) empirische Arbeiten über Einstellungen Jugendlicher zu ethnischen Minderheiten, insbesondere zu Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten, Asylbewerberinnen und Asylbewerbern und Aussiedlerinnen und Aussiedlern, durchgeführt worden (vgl. z.B. Würtz/Hamm/Willems/Eckert 1996; Mitulla 1997; Deutsche Shell 2000; Krüger/Fritzsche/Pfaff/Sandring 2003), die Auskunft darüber geben können, ob und gegebenenfalls inwieweit Vorurteile gegenüber Ethnien unter den Jugendlichen verbreitet sind.

II.1.2 Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber Ethnien

Wegener-Spöhring (1975a) untersucht die Bereitschaft bei Vorschulkindern, einer Außengruppe die Nichterfüllung der Norm des Wohlverhaltens zuzuschreiben (S. 4). Sie weist in einer in 21 Vorschulgruppen durchgeführten Befragung nach, dass 40 bis 50% der Kinder Gastarbeitern Verhaltensweisen zuordnen, die sie auf einer Nominalskala als ziemlich oder sehr schlimm

von Kindern und Jugendlichen über Ausländerinnen und Ausländern herauszuarbeiten. Mit Hilfe der bei den Untersuchungen angewandten Methoden, z.B. Aufsatzanalysen, offenen Interviews oder Gruppendiskussionen, sollen vorgegebene Antwortkategorien vermieden werden, um die Befragten in ihren Antworten nicht zu beeinflussen (vgl. z.B. Wegener-Spöhring 1975a; Feil 1988; Würtz 2000). Anders sind die Untersuchungen, die mittels *quantitativ* ausgerichteter Verfahren bestimmte Antwortvorgaben machen und den Versuch unternehmen, i.d.R. autoritäre und/oder politisch extreme Einstellungen zu ermitteln. Oftmals lehnen sich diese Arbeiten an Autoritarismus- oder Fremdenfeindlichkeits-Skalen an und erfragen beispielsweise die Meinung Jugendlicher zu Statements wie „Die in Deutschland lebenden Ausländer sollen ihren Lebensstil ein bisschen besser an den der Deutschen anpassen“ oder „Man sollte den in Deutschland lebenden Ausländern jede politische Betätigung in Deutschland untersagen“ (vgl. z.B. Heitmeyer 1989; Deutsche Shell 2000).

³ Da im Sinne einer systemischen Sicht auf ethnische Vorurteile in der Schule auch die im vorschulischen Bereich nachgewiesenen Vorurteile von Bedeutung sind, sollen auch Ergebnisse, Interpretationen oder Präventionskonzepte ausgewählter Arbeiten aus dem Vorschulbereich skizziert werden.

⁴ Im Mittelpunkt steht oftmals die Ausgrenzung der türkischen Schülerschaft (vgl. Holfort 1982; Glumpler 1985).

bewertet haben. Gastarbeiter werden als lärmend, geschwätzig, streitsüchtig, rücksichtslos und unzuverlässig beurteilt (ebd., S. 24). 41,7 % der Kinder äußern das Vorurteil, Gastarbeiter würden mit Messern stechen. Bei einer Mehrheit der Kinder provozieren die in der Befragung aufgeführten Items auch positive ethnische Vorurteile – in diesem Fall werden Gastarbeiter als ordentlich, fleißig, ruhig (nicht aufgeregt), ehrlich, höflich, mit gutem Benehmen, intelligent, als nicht primitiv und nicht brutal bezeichnet (vgl. ebd.).

Goerke (1984) hebt in seiner Analyse von Aufsätzen von Jugendlichen über Ausländer hervor, dass in den Aussagen der Heranwachsenden Stereotype im Bezug auf das Verhalten, das Erscheinungsbild und die Lebenssituation von Ausländerinnen und Ausländern deutlich werden⁵. Ausländerinnen und Ausländer werden Eigenschaften wie beispielsweise faul, dumm, frech, schmutzig oder unordentlich zugeschrieben. Ungepflegte Kleidung und mangelnde Körperhygiene werden mit dem äußeren Erscheinungsbild verbunden. Ethnische Merkmale wie dunkle Haare oder das Tragen von Kopftüchern werden häufig benannt. Ihre Situation in Deutschland wird ambivalent – dies zeigt sich beispielsweise an den Aussagen „Ausländer leben auf Kosten der Deutschen im Überfluss.“ oder „Ausländer sind arm.“ – beschrieben

Auch Feil (1988) findet in ihrer Aufsatzanalyse von 9- bis 11-jährigen Grundschülerinnen und -schülern negative Stereotype von Ausländerinnen und Ausländern. Bei der Zuschreibung von Eigenschaften wird von den Kindern zwischen Erwachsenen (nett, freundlich, arbeitsam und hilfsbereit) und Kindern (grob, frech, aggressiv) unterschieden. Begründet werden diese Einstellungen mit der „Andersartigkeit“ der Ausländerinnen und Ausländer, die sich nach Meinung der Kinder an äußeren Merkmalen wie der Sprache oder der Kleidung zeigt. Da negative Aussagen kaum in direkter Ich-Form zu finden sind, sondern vorwiegend anderen Personen zugeschrieben werden, scheinen sich die Kinder in einem Konflikt zu befinden: Auf der einen Seite möchten sie ein gutes Kind sein, das anderen gegenüber nicht feindlich eingestellt ist und nicht ausgrenzt; auf der anderen Seite nehmen sie die gesellschaftliche Diskriminierung von Ausländerinnen und Ausländern wahr. Feil vermutet, dass sich negative Bilder von Ausländerinnen und Ausländern bei Schülerinnen und Schülern in diesem Entwicklungsprozess noch nicht verfestigt haben.

Schubarth/Stenke (1992) kommen in ihrer Studie über das Ausländerbild ostdeutscher Jugendlicher zu dem Ergebnis, dass die Befragten zwischen „guten“ (angepasst, fleißig, ordentlich und ehrlich) und „schlechten“ (unangepasst, faul, unordentlich und kriminell) Ausländerinnen und Ausländern unterscheiden. Diese negativen Eigenschaften werden mit ethnischer Herkunft in Verbindung gesetzt: „schlecht“ sind in erster Linie Jugoslawen, Türken

⁵ Die von Goerke vorgegebene Themenstellung „Der Schüler Kemal hat Probleme in der Schule und mit anderen Jugendlichen. Nenne Ursachen für seine Probleme!“ kann die Schülerinnen und Schüler in ihren Äußerungen stark beeinflussen. Zudem ist ein konkreter Einblick in die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler nicht möglich, da einzelne Aufsätze oder Ausschnitte aus den Aufsätzen von Goerke nicht abgedruckt werden. Hier zeigt sich ein allgemeines Problem qualitativer Methoden in der Einstellungsforschung. Schon die Antwortvorgaben der Interviews oder die Themenstellungen der Aufsätze könnten Schülerinnen und Schüler zur Bildung von Stereotypen über Ausländerinnen und Ausländer verleiten. Aus den Antworten und Aufsätzen auf fremdenfeindliche Einstellungen zu schließen, ist nicht unproblematisch. Einer dahingehenden Interpretation liegt möglicherweise ein Artefakt zugrunde

und Polen – Sinti und Romani werden besonders negative Eigenschaften zugeschrieben. Ausländische Studierende und Beschäftigte im Dienstleistungssektor werden als „gute“ Ausländerinnen und Ausländern bezeichnet.

Brake (1996) vergleicht die Aussagen von ost- und westdeutschen Jugendlichen und stellt fest, dass fremdenfeindliche Einstellungen in Ostdeutschland stärker ausgeprägt sind: 31% der befragten Westdeutschen halten es für eine Bedrohung, „dass immer mehr Ausländer nach Deutschland kommen“, unter ostdeutschen Schülerinnen und Schüler sind im Vergleich dazu über 48% dieser Auffassung. Unterstützt wird dieser Befund von Kleinert/Krüger/Willems (1998), die in ihrer Untersuchung eine niedrige Ausprägung fremdenfeindlicher Orientierungen bei 31% der westdeutschen im Vergleich zu 19% der ostdeutschen Jugendlichen ausmachen; ausländerfeindliche Orientierungen sind bei den Befragten aus Ostdeutschland (36%) weitaus häufiger als bei den Befragten aus Westdeutschland (18%) zu finden.

Würtz/Hamm/Willems/Eckert (1996) kommen auf der Grundlage von 27 Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern im Alter von 12 bis 18 Jahren an verschiedenen Schultypen in fünf (alten und neuen) Bundesländern zu dem Befund, dass fremdenfeindliche Einstellungen unter den Heranwachsenden in Haupt- und Sonderschulen im Vergleich zu den anderen Schulformen am meisten verbreitet sind. Diese Ergebnisse wurden in den 13 Gruppendiskussion mit Lehrerinnen und Lehrern gestützt⁶.

Stereotype Bilder über Ausländerinnen und Ausländer werden auch in der 1992 an Augsburger Hauptschulen durchgeführten Studie von Mitulla (1997) nachgewiesen: Die befragten im Durchschnitt 11-jährigen Schülerinnen und Schüler von fünften Klassen beschreiben Ausländerinnen und Ausländer häufig als dumm, schmutzig und aggressiv. Die Studie erlaubt allerdings keine Rückschlüsse darüber, ob die Befragten gesellschaftliche Stereotypen oder eigene Einstellungen wiedergeben⁷.

Eine weitere aktuelle Untersuchung beschäftigt sich mit dem „Alltagsrassismus unter Jugendlichen“ im deutsch-niederländischen Vergleich (vgl. Leiprecht 2001b). Leiprecht kommt unter anderem zu dem Befund: bei deutschen Jugendlichen sind häufiger als bei niederländischen Jugendlichen „eindimensional-nationale“ Orientierungen vorzufinden (vgl. ebd., S. 138ff). Unter den weiblichen Jugendlichen in Ostdeutschland – so Leiprecht – ist eine im Durchschnitt überaus deutliche Zustimmung zu „multiperspektivischen“ Orientierungen vorhanden (ebd., S. 154ff).

⁶ Insbesondere Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer „beobachten in der Mehrzahl der Fälle eine starke Belastung mit fremdenfeindlichen und ‚rechten‘ Einstellungen unter ihren Schülern. (...). Vielfältige Vorurteile und Stereotype könne man in den Pausen und im Unterricht hören, wie beispielsweise: ‚Die Ausländer nehmen uns die Arbeit weg, und wir kriegen keine‘ “ (Würtz 2000, S. 199).

⁷ Kritisch anzumerken bleibt: Anhand der Studie kann nur das Ausmaß negativer Bilder ermittelt werden. Die methodischen Mängel in der Arbeit führen dazu, dass die Frage weitgehend ungeklärt bleibt, ob die befragten Kinder gesellschaftliche Stereotypen und Bewertungen von Ausländerinnen und Ausländern oder ihre eigene Meinung bzw. ihr eigenes Urteil über ausländische Menschen äußern.

Die ersten Ergebnisse eines Forschungsprojekts von Krüger/Fritzsche/Pfaff/Sandring (2003), das sich methodisch auf einen Jugendsurvey unter 14- bis 16-Jährigen an Schulen in ausgewählten Regionen zweier Bundesländer (Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen) und eine Befragung an vier ausgewählten Schulen stützt, belegen, dass rechte, fremdenfeindliche und gewalttätige Einstellungen bei ostdeutschen Jugendlichen verstärkt vorzufinden sind. Während eine hohe Fremdenfeindlichkeit bei ca. einem Drittel der Schülerinnen und Schüler aus Sachsen-Anhalt diagnostiziert wird, sind in Nordrhein-Westfalen nur ein Fünftel der 14- bis 16-Jährigen fremdenfeindlich eingestellt (vgl. ebd., S. 804).

Die in chronologischer Reihenfolge vorgestellten Studien stoßen als Querschnittuntersuchungen an ihre Grenzen, wenn nach der Entwicklung von Einstellungen gegenüber Ethnien gefragt wird. Aufschlussreich sind hier *Längsschnittstudien*, in denen Einstellungen mit denselben Instrumenten in längeren Zeiträumen erhoben wurden, beispielsweise ALLBUS oder EUROBAROMETER (vgl. im Überblick z.B. Hill 1993, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001).

Auf Bundesebene können Rückschlüsse auf die Entwicklung von Einstellungen Heranwachsender gegenüber den oder dem Fremden beispielsweise aus den SHELL-Jugendstudien gezogen werden. In der Shell Jugendstudie von 1981 werden hohe Zustimmungswerte von 351 16- bis 17-Jährigen auf einer vierstufigen Antwortskala bei autoritär-nationalisierenden Items gemessen. Die Folgestudie von Heitmeyer (1989) – hier sind 1257 Jugendliche im Alter von 16 bis 17 Jahren befragt worden – bestätigt die hohen Umfragewerte. So wird beispielsweise den Items „Deutsche Ausbildungsstätten nur für deutsche Jugendliche“ von 49,3% bzw. 32,7%, „Deutschland den Deutschen“ von 36,2% bzw. 43,5% oder „Kanaken raus“ von 24,8% bzw. 37,4% der Jugendlichen in der Shell-Jugend-Studie bzw. der Heitmeyer-Studie zugestimmt. Eine rege Diskussion haben die Ergebnisse der im Jahre 2000 veröffentlichten Shell-Jugendstudie ausgelöst, welche die weite Verbreitung von Fremdenfeindlichkeit unter Jugendlichen gegen Ende der 1990er Jahre in den alten wie neuen Bundesländern belegt (vgl. Deutsche Shell 2000). Landesspezifische Daten hinsichtlich der Entwicklung fremdenfeindlicher Einstellungen unter Jugendlichen kann beispielsweise die im Auftrag des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit in NRW durchgeführte Repräsentativbefragung bei Jugendlichen geben. Um die Vergleichbarkeit mit einer Befragung unter 14 bis 25-jährigen Jugendlichen aus dem Jahre 1993 zu gewährleisten, wurde ein identisches Frageinstrumentarium bei der gleichen Alterskohorte zugrunde gelegt. Unter den zufällig ausgewählten Jugendlichen ist ein Anwachsen fremdenfeindlicher Einstellungen zu verzeichnen:

„Die Jugendlichen überschätzen den Ausländeranteil noch dramatischer als in der letzten Untersuchung, nur noch ein Fünftel hat eine realistische Vorstellung. Zwar sagen 85 Prozent, sie hätten nichts gegen Ausländer, ‚die hier arbeiten und Steuern zahlen‘, gleichzeitig aber erheben 72 Prozent, und damit rund 10 Prozent mehr als vor sieben Jahren, die Forderung, die Ausländer müssten sich mehr anpassen. Die Hälfte der Mädchen ist der Meinung, ausländische Männer ‚machen deutsche Frauen und Mädchen an, und zwar mehr als deutsche Männer‘, die Hälfte der Jungen geht davon aus, die Ausländer ‚provokieren durch ihr Verhalten selbst die Ausländerfeindlichkeit‘. Die Ausländer werden als störender empfunden als 1993 und Mischehen zwischen Deutschen und Ausländern häufiger missbilligt. Der rechtsradikalen Forderung ‚Ausländer raus – Deutschland den Deutschen‘ schließen sich mittlerweile 14 Prozent (1993: 10 Prozent)

der Jugendlichen und jungen Erwachsenen an“ (Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit NRW 2001, S. XVI f).

I.1.3 Als bedeutsam eingeschätzte Einflussfaktoren

Bei dem Versuch der Konkretisierung des Bedingungsgefüges für Fremdenfeindlichkeit werden in der bundesdeutschen Diskussion häufig folgende Einflussfaktoren benannt: *Alter (1), Bildung (2), Geschlecht (3), Politische Orientierung bzw. Wertorientierung (4), Kontakt zu Migrantinnen und Migranten (5), In-Group- bzw. Out-Group-Erfahrungen (6), familiale, schulische und mediale Sozialisation (7) und die soziale Lage (8)*.⁸

Zu 1: Vorliegende Untersuchungen über ethnische, nationale oder kulturelle Stereotypen belegen, dass dieses Phänomen sehr früh im Kindesalter auftritt und ethnische Vorurteile in diesem frühen Stadium des Sozialisationsprozesses besonders wirksam sind (vgl. Wegener-Spöhring 1975a und 1975b; Feil 1988).

Mitulla weist in ihrer Untersuchung (1997) nach: Die im Laufe der Sozialisation erworbenen Stereotypen und Vorurteile werden im Gedächtnis gespeichert und zu einem späteren Zeitpunkt, z.B. in der Adoleszenz, aktiviert. Dieser Befund stellt die Pädagogik vor Herausforderungen, unabhängig davon, ob die Stereotypen von den Kindern als gesellschaftliche Auffassung wahrgenommen und mitgeteilt oder als eigene Meinung geäußert werden und sich in der Persönlichkeit verfestigt haben.

Ob Stereotype und Vorurteile gegenüber Ausländerinnen und Ausländern im Jugendalter signifikant häufiger auftreten als im Erwachsenenalter ist wissenschaftlich umstritten. In der einschlägigen Diskussion wird nicht selten die Auffassung vertreten, Fremdenfeindlichkeit sei ein Jugendphänomen mit gesellschaftlicher Tragweite (vgl. z.B. Würtz/Hamm/Willems/Eckert 1996; Butterwege/Lohmann 2000; Fuchs/Lamnek/Wiederer 2003).

Hill (1993) beispielsweise kommt anhand von Sekundäranalysen von Meinungsumfragen und Einstellungsuntersuchungen zur Fremdenfeindlichkeit zu dem Schluss, dass fremdenfeindliche Einstellungen häufiger unter den Jugendlichen als unter den Erwachsenen vorzufinden sind⁹.

⁸ In der Diskussion um ethnische Vorurteile (vgl. im Überblick: Silbermann-Hüfers 1995, S. 43-91; Mitulla 1997, S. 40 - 49; Ahlheim/Heger 1999; vgl. zudem die Abbildungen in Zick 1997, S. 217; Stolz 2000, S. 76) sind die Befunde hinsichtlich der Einzelfaktoren sehr unterschiedlich und z.T. widersprüchlich. Dies liegt in erster Linie daran, dass fremdenfeindliche Einstellungen häufig in den Kontext unterschiedlicher Phänomene wie Ethnozentrismus, autoritäre, nationalisierende wie rechtsextreme Orientierungen oder Gewaltaffinität gestellt werden. Weitgehender Konsens besteht letztlich nur darin, dass fremdenfeindliche Einstellungen durch verschiedene einzelne Faktoren beeinflusst werden, die sich wechselseitig bedingen

⁹ Hill konstatiert: „Vor allem bei Teilen der Jugend, die während der achtziger Jahre eher in geringerem Maße fremdenfeindlich und ethnozentristisch eingestellt waren, ist nun in den neunziger Jahren ein deutlicher Stimmungsumschwung zu erkennen. Dies ist freilich trotz der hier dargestellten Ergebnisse einer Reduzierung ethnozentristischer Einstellungen in der Bevölkerung insgesamt von besonderer Bedeutung: zum einen weil zu vermuten ist, daß die im Jugendalter erworbenen Einstellungen und Vorurteile zu einem gewissen Anteil nicht mehr veränderbar sein dürften und daher auch in der Zukunft präsent sein werden; zum zweiten weil gerade bei

Andere Untersuchungen dagegen belegen die weite Verbreitung fremdenfeindlicher Einstellungen in allen Altersgruppen (vgl. Leiprecht 1990; Silbermann/Hüters 1995; Ahlheim/Heger 1999). Ahlheim/Heger (1999) diagnostizieren auf der Grundlage der Datenquelle „Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften“ (ALLBUS) von 1996, dass die Verbreitung fremdenfeindlicher Einstellungen von der ältesten zur jüngsten Altersgruppe stetig abnimmt (vgl. ebd., S. 33ff)¹⁰.

Zu 2: Hinsichtlich des Einflussfaktors *Bildung* auf fremdenfeindliche Einstellungen heben zahlreiche Untersuchungen hervor: Stereotype und Vorurteile gegenüber Ausländerinnen und Ausländern treten mit steigendem Schulbildungsgrad weniger häufig auf bzw. es existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen einem niedrigen formalen Bildungsniveau und fremdenfeindlichen Einstellungen (vgl. z.B. Noack/Kracke 1995; Silbermann/Hüters 1995, S. 49ff; Kleinert/Krüger/Willems 1998; Deutsche Shell 2002, S. 125).

Ahlheim/Heger (1999) machen auf der Grundlage der ALLBUS-Daten von 1996 für Ost- wie Westdeutschland eine erhöhte Neigung zu fremdenfeindlichen Orientierungen mit sinkender Schulbildung aus¹¹. Auch Silbermann/Hüters konstatieren, dass es

„eine negative Korrelation zwischen dem Grad der formalen Bildung und dem Grad der Fremdenfeindlichkeit gibt, was bedeutet, daß stärkere Grade fremdenfeindlicher Einstellungen häufiger in Bevölkerungsgruppen niedriger Bildungsabschlüsse vorhanden sind als in Gruppen mit höheren Bildungsabschlüssen“ (1995, S. 49).

In Untersuchungen, die sich explizit auf den Zusammenhang zwischen Bildung und fremdenfeindliche Einstellungen unter Schülerinnen und Schülern beziehen, werden diese Ergebnisse bestätigt (vgl. z.B. Würz 2000, S. 199f und 240f)¹².

fremdenfeindlichen Jugendlichen derzeit eine relativ hohe Gewaltbereitschaft festzustellen ist“ (Hill 1993, S. 66f).

¹⁰ Ob die Daten als Kohorteneffekt (die nachwachsende Generation ist weniger fremdenfeindlich eingestellt als ältere Generationen) oder als individuelle biographische Entwicklung (die Individuen werden mit zunehmenden Alter fremdenfeindlicher) interpretiert werden können, ist auf der Grundlage der vorliegenden ALLBUS-Daten letztlich nicht zu klären. Ahlheim/Heger gehen von der ersten Vermutung aus, da die Zustimmungswerte zu den „Gastarbeiter-Items“ in dem Untersuchungszeitraum von 1980 bis 1994 kontinuierlich sinken.

¹¹ Ahlheim/Heger unterscheiden zwischen drei Bildungsniveaus: a) einfach: ohne Schulabschluss, Volks-/Hauptschulabschluss bzw. Polytechnische Oberschule mit Abschluss 8. und 9. Klasse, b) mittel: Mittlere Reife, Realschulabschluss bzw. Polytechnische Oberschule mit Abschluss 10. Klasse und c) hoch: Fachhochschulreife, Abitur bzw. erweiterte Oberschule mit Abschluss 12. Klasse. In den alten Bundesländern sinkt der Anteil fremdenfeindlich eingestellter Personen von 40% (einfacher Abschluss) auf 9% (hoher Abschluss); in den neuen Bundesländern sinkt der Anteil von 58% (einfacher Abschluss) auf 23% (hoher Abschluss) (1999, S. 90). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Kleinert/Krüger/Willems (vgl. 1998, S. 20).

¹² So eindeutig wie auf den ersten Blick sind die hier vorgetragenen Untersuchungsergebnisse allerdings nicht (zur Kritik vgl. z.B. Mitulla 1997, S. 42f; Möller 2000, S. 21f). So stellt sich beispielsweise die Frage, ob Personen mit höherem Bildungsabschluss, die jede offene Form von Fremdenfeindlichkeit ablehnen, ihre vorurteilsbehafteten Einstellungen verdrängen bzw. zu subtileren Formen ethnischer Vorurteile neigen. Es bleibt des Weiteren die Frage offen, ob die in der Einstellungsforschung gewählten Items nicht bestimmte Themen ausklammern, bei denen auch bei Personen mit höherem Bildungsabschluss Stereotypen und Vorurteile offensichtlich werden. Mitulla macht m.E. zu Recht darauf aufmerksam, dass die Items der ALLBUS-Befragung „eher die Themen derjenigen mit niedrigerem formalem Bildungsniveau aufgreifen“ (1997, S. 42).

Zu 3: Der Zusammenhang zwischen dem *Geschlecht* und der Verbreitung fremdenfeindlicher Einstellungen ist in der einschlägigen Forschung nicht unumstritten (vgl. im Überblick Mitulla 1997, S. 45; Ahlheim/Heger 1999, S. 37ff).

Diejenigen Untersuchungen, die keinen Zusammenhang ausmachen, sind dabei in der Minderzahl (vgl. z.B. Silbermann/Hüßers 1995, S. 45ff).

In vielen Jugendstudien wird konstatiert, dass fremdenfeindliche Einstellungen bei Jungen und Männern häufiger auftreten als bei Mädchen und Frauen (vgl. z.B. Oesterreich 1993; Würtz/Hamm/Willems/Eckert 1996; Deutsche Shell 2000, S. 256). Dabei werden auch mehrere Faktoren gleichzeitig berücksichtigt: So stellen Würtz/Hamm/Willems/Eckert (1996) fest, dass fremdenfeindliche Einstellungen bei Jungen häufig vorzufinden sind, welche die fünfte bis achte Klasse an Haupt- und Sonderschulen besuchen. Unterstützt werden diese Ergebnisse durch kriminologische und politologische Befunde, dass in erster Linie Jungen und junge Männer Gewalt gegen Ausländerinnen und Ausländer akzeptieren, fremdenfeindlich motivierte Straftaten verüben oder die Ideologien rechtsextremistischer Parteien befürworten (vgl. z.B. Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit 2001; Frindte/Neumann 2002; Bundesministerium des Innern 2003).

Andere Untersuchungsergebnissen stehen scheinbar im Widerspruch zu der Tatsache, dass fremdenfeindlich motivierte Gewalt- und Straftaten fast ausschließlich von Jungen und Männern verübt werden (vgl. z.B. Ahlheim/Heger 1999; Möller 2000). Ahlheim/Heger (1999) heben bei der Auswertung der ALLBUS-Daten hervor, dass Frauen häufiger deutlich bzw. stark fremdenfeindlich eingestellt sind¹³. Auch Möller (2000) konstatiert, dass Mädchen in einzelnen Fragebereichen fremdenfeindlicher eingestellt sind als Jungen¹⁴.

Im Vordergrund stehen Themen wie Abschiebung, Konkurrenz am Arbeits- und Wohnungsmarkt oder Kriminalität. Die Themen, in denen Stereotype und Vorurteile bei Personen mit höherem Bildungsniveau zu Ausdruck kommen könnten, z.B. Probleme interreligiöser Verständigung, Probleme in Geschlechterbeziehungen oder Schulprobleme ausländischer Kinder, werden nicht oder nur marginal einbezogen. Nicht zuletzt sollte Erwähnung finden, dass die Ergebnisse aktueller Schulvergleichsuntersuchungen (vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium 2002) deutliche Niveauunterschiede zwischen den Schulformen bzw. zwischen den Bundesländern ermittelt haben; Bildungsabschlüsse können vor diesem Hintergrund keineswegs als konstante Größe betrachtet werden. Zudem gilt es, andere Einflussfaktoren wie Schülerpopulationen zu berücksichtigen.

¹³ Ahlheim/Heger kommen zu dem Befund: „Die Differenzierung nach dem Geschlecht der Befragten bringt ein überraschendes Ergebnis: Zumindest in den neuen Bundesländern sind - gemessen mit unserer Fremdenfeindlichkeitsskala - Frauen fremdenfeindlicher eingestellt als Männer. Der Anteil der Befragten mit deutlich bzw. stark fremdenfeindlicher Einstellung fällt bei den Frauen im Osten mit 45 Prozent signifikant höher aus als bei den Männern (36 Prozent). Im Westen zeigt sich nur ein geringer, statistisch nicht signifikanter Unterschied, der allerdings in dieselbe Richtung weist. Hier neigen 29 Prozent der Frauen und 26 Prozent der Männer zu fremdenfeindlichen Einstellungen“ (1999, S. 37f).

¹⁴ Möller macht dabei auf die Bedeutung der Fragebereiche aufmerksam: „Den Löwenanteil an rechter Gewalttätigkeit stellen Jungen und junge Männer, Mädchen und junge Frauen spielen eher am Rande und in bestimmten Segmenten eine Rolle. (...). Auf der Einstellungsebene reduziert sich der Geschlechterabstand erheblich, ja kehrt sich in einzelnen Fragebereichen gar um“ (2000, S. 14). Es zeigt sich hier die Notwendigkeit einer inhaltlichen Differenzierung - viele einschlägige Forschungsarbeiten vernachlässigen allerdings einen differenzierten Blick auf die Fragebereiche.

Zu 4: Im Bereich der Jugendforschung stellen verschiedene Studien Fremdenfeindlichkeit in den Kontext *politischer Orientierung* bzw. *Wertorientierung*. Jugendliche, welche sich eher dem rechten Politikspektrum zuordnen, zeigen höhere Affinitäten zu fremdenfeindlichen Aussagen als Jugendliche, die sich eher im politisch linken Bereich verorten (vgl. z.B. Deutsche Shell 2000, S. 257f; 2002, S. 123ff)¹⁵.

Zu 5: Ob und inwieweit *Kontakte* zu Ausländerinnen und Ausländern fremdenfeindliche Einstellungen hemmen, festigen oder erzeugen, ist in der einschlägigen Diskussion umstritten. In verschiedenen Befragungen wird hervorgehoben, dass diejenigen Personen, welche angaben, häufigen Kontakt zu Ausländerinnen und Ausländern zu haben, kaum oder gar nicht fremdenfeindlich eingestellt sind (vgl. z.B. Deutsche Shell 2002, S. 125ff).

„Insgesamt geben in den alten Bundesländern nur 8% im Vergleich zu immerhin 38% in den neuen Bundesländern an, weder in der Schule oder am Arbeitsplatz, noch im sonstigen persönlichen Bekanntenkreis Kontakt zu Ausländern zu haben. Am häufigsten ergeben sich Kontakte – bei 82% der Jugendlichen in den alten Bundesländern und im Vergleich nur 44% in den neuen Bundesländern – in der Schule oder am Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. (...). Differenziert man die Einstellungen zum weiteren Zuzug von Ausländern nach Deutschland entsprechend, so zeigt sich, dass diejenigen, die über keine Kontakte verfügen, mit 60% in den alten und 69% in den neuen Bundesländern im Vergleich zu nur noch 44% in den alten und 48% in den neuen Ländern in einem weitaus höherem Ausmaß eine Verringerung im Zuzug fordern“ (Deutsche Shell 2002, S. 126).

Ergebnisse wie die von Krüger/Fritzsche/Pfaff/Sandring, welche in Nordrhein-Westfalen an Realschulen mit geringem Migrantenanteil eine höhere Anzahl fremdenfeindlicher und gewaltaffiner Einstellungen unter Jugendlichen als an Hauptschulen mit hohem Migrantenanteil ermitteln, lassen die Vermutung zu, dass sich eine multi-ethnische Klassenzusammensetzung hemmend auf die Vorurteilsbildung auswirkt (vgl. 2003, S. 807).

¹⁵ Diese Feststellung muss allerdings aus zweierlei Gründen kritisch betrachtet werden: Zum einen existiert die Gefahr tautologischer Schlüsse, da in extrem rechten politischen Positionen immer auch fremdenfeindliche Ideologien vorzufinden sind. Zum anderen könnte der Eindruck entstehen, Fremdenfeindlichkeit sei ausschließlich unter Jugendlichen mit einer rechten politischen Gesinnung vorzufinden. Bei einer näheren Betrachtung der Ergebnisse von ALLBUS-Daten zeigt sich, dass diejenigen Befragten, welche deutlich oder stark fremdenfeindlich eingestellt sind, in der Mehrheit Volksparteien wie die CDU (34%) oder die SPD (29%) wählen würden (vgl. dazu Ahlheim/Heger 1999, S. 45). Auch die Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf den Zusammenhang von Wertorientierungen und fremdenfeindlichen Einstellungen (vgl. z.B. Noack/Kracke 1995) sind einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Noack/Kracke (1995) beispielsweise stellen einen Zusammenhang zwischen globaler Wertorientierung und fremdenfeindlichen Einstellungen fest: In ihrer Untersuchung korrelieren traditionell konservative Wertorientierungen wie Höflichkeit, Respekt, familiäre Sicherheit, positiv mit fremdenfeindlichen Stereotypen und Vorurteilen. Jugendliche, welche die eigene „Selbstverwirklichung“, hierunter fallen Werte wie Harmonie, Kreativität, abwechslungsreiches Leben, anstreben, weisen deutlich weniger fremdenfeindliche Einstellungen auf. In dieser Kontrastierung von Wertorientierungen Jugendlicher bleiben selbstkritische Fragen nach den normativen Implikationen der Untersuchung weitgehend ausgeklammert.

Zu 6: Ein weiterer Zusammenhang wird zwischen fremdenfeindlichen Einstellungen und der Bedeutung der *Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe* für den Einzelnen vermutet (vgl. z.B. Rieker 1997; Eckert/Reis/Wetzstein 2000).

Rieker fand Ethnozentrismus bzw. abwertende oder diffamierende Äußerungen gegenüber Fremdgruppen unter denjenigen jungen Männern vor, die sich sehr stark mit der Eigengruppe identifizieren (vgl. 1997, S. 82ff). Eckert/Reis/Wetzstein (2000) machen darauf aufmerksam, dass in Bedrohungssituationen ethnische Kategorien eine signifikante Bedeutung für Gruppen erhalten.

Zu 7: Des Weiteren wird in der einschlägigen bundesrepublikanischen Forschung der Versuch unternommen, fremdenfeindliche Einstellungen im Kontext von *Familie, Schule* und *Medien* zu untersuchen.

In verschiedenen Studien zur *familiären Sozialisation* Jugendlicher wird die Relevanz früher Bindungserfahrungen für die Herausbildung autoritärer, ethnozentristischer oder rechtsextremer Orientierungen bei Jugendlichen (vgl. z.B. Kracke/Noack/Hofer/Klein-Allermann 1993; Hopf 1990; Hopf 1991; Lederer/Schmidt 1995; Rieker 1997)¹⁶ hervorgehoben.

In Bezug auf die Sozialisationsinstanz *Schule* gibt es – anders als in der Gewaltforschung¹⁷ – nur wenige Studien zu fremdenfeindlichen Einstellungen, die sich mit Frage nach den schulischen Einflussfaktoren beschäftigen. Fremdenfeindliche und gewaltaffine Einstellungen werden mit Misserfolgs-erlebnissen, Ausgrenzungs- und Stigmatisierungserfahrungen oder fehlenden Anerkennungsbeziehungen in Verbindung gebracht (vgl. z.B. Hafeneger 1993; Landua/Sturzbecher/Welskopf 2001; Krüger/Pfaff 2001, 2002; Krüger/Fritzsche/Pfaff/Sandring 2003).

Fends (1994) Analyse der Bedingungen der in seiner Konstanzer Untersuchung identifizierten rechtsextrem und ausländerfeindlich eingestellten Jugendlichen zeigt beispielsweise: Fremdenfeindlich eingestellte Schülerinnen und Schüler beteiligen sich häufig nicht an schulischen Mitbestimmungsprozessen und erleben das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern als restriktiv und diszipliniert. Unterstützt wird der Befund von Krüger/Pfaff (2002), welche in ihrer Befragung von 14- bis 18-jährigen Schülerinnen und Schülern in Sachsen-Anhalt

¹⁶ In der Studie von Hopf/Rieker/Sanden-Marcus/Schmidt (1995) wird beispielsweise konstatiert, dass ein Zusammenhang zwischen der emotionalen und kognitiven Verarbeitung von Beziehungserfahrungen und der Herausbildung rechtsextremer Orientierungen besteht (vgl. S. 129). Diese Orientierungen scheinen oftmals erst dann bedeutsam zu werden, wenn negative Beziehungserfahrungen nicht verarbeitet werden können, wenn für das Kind die mit den Erfahrungen verbundenen Gefühle wie Wut und Trauer eine übermäßige Bedeutung bekommen oder aufgrund der Idealisierung der Eltern, einer Bagatellisierung oder negativer Erfahrung nicht zugelassen werden (vgl. Hopf/Rieker/Sanden-Marcus/Schmidt 1995, S. 133).

¹⁷ In der Gewaltforschung gibt es zahlreiche Untersuchungen, die den Einfluss der Schule (z.B. Schulklima, Unterrichtstil, Lehrkräfte) auf die Einstellung von Schülerinnen und Schülern zur Gewalt überprüfen (vgl. z.B. Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann 1997; Tillmann u.a. 1999).

unterrichtliche wie schulische Demokratiedefizite als Einflussfaktor für Fremdenfeindlichkeit ausmachen.

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der *medialen*¹⁸ Sozialisation und der Entwicklung fremdenfeindlicher Einstellungen gibt es kaum gesicherte empirische Ergebnisse (vgl. im Überblick Möller 2000, S. 24ff). Ein Zusammenhang kann auf der Grundlage der unzureichenden empirischen Datenlage nur vermutet werden.

Zu 8: In der Diskussion werden fremdenfeindlichen Einstellungen mit der *sozialen Lage*, insbesondere der beruflichen Situation und dem Wohnort, in Verbindung gebracht.

In verschiedenen Untersuchungen zur Fremdenfeindlichkeit wird dem Einfluss der beruflichen Situation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen nachgegangen (vgl. z.B. im Überblick: Mitulla 1997, S. 47f). Hinsichtlich der realen Situation der Jugendlichen lässt sich die im öffentlichen Diskurs oftmals geäußerte Vermutung, Schulabbrecher und bzw. oder Arbeitslose wiesen eine hohe Affinität zu fremdenfeindlichen Einstellungen auf, empirisch nicht bestätigen; vielmehr handelt es sich meist um Jugendliche, die eine abgeschlossene Schulausbildung und bzw. oder einen festen Ausbildungsplatz nachweisen können (vgl. z.B. Willems 1993, S. 199ff). Von signifikanter Bedeutung scheint weniger die objektiv nachweisbare als vielmehr ihre subjektiv wahrgenommene Lebenssituation von Jugendlichen zu sein (vgl. z.B. Leiprecht 1990). Fremdenfeindliche Einstellungen sind dann häufig unter den „Einheimischen“ vorzufinden, wenn die „Fremden“ als Belästigung, Bedrohung oder Konkurrenz wahrgenommen werden (vgl. Deutsche Shell 2000, S. 258f). Seit Beginn der 1990er Jahre liegen Untersuchungen vor, die sich mit dem Zusammenhang zwischen dem Wohnort in einem ost- bzw. westdeutschen Bundesland und der Entwicklung fremdenfeindlicher Einstellungen beschäftigen (vgl. z.B. Oesterreich 1993; Melzer/Schubarth 1995; Gille/Krüger 2000; Oesterreich 2002). In der Mehrzahl der Studien wird nachgewiesen, dass Jugendliche, die in Ostdeutschland¹⁹ wohnen, eher zu fremdenfeindlichen Orientierungen neigen als westdeutsche Jugendliche (vgl. z.B. Kleinert/Krüger/Willems 1998; Deutsche Shell 2000, S. 256ff; Deutsche Shell 2002, S. 123ff). Silbermann/Hüßers (1995) allerdings weisen auf die Gefahr hin, Fremdenfeindlichkeit als „ostdeutsches Phänomen“ zu betrachten:

„Festzuhalten bleibt, daß sich zwar eine leicht höhere Fremdenfeindlichkeit in Ostdeutschland vorfinden läßt, der Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zum Osten oder Westen und dem Grad der Fremdenfeindlichkeit jedoch keine überdurchschnittlich hohe Vorhersagbarkeit erzeugt. Das bedeutet, daß *Fremdenfeindlichkeit keineswegs als besonderes Problem der Ostdeutschen angesehen werden kann*“ (S. 44, Hervorhebungen im Original, J.L.).

¹⁸ Im Mittelpunkt der Suche nach medial dargestellter Fremdenfeindlichkeit stehen Medien bzw. die Neuen Medien wie Musik-CDs, Schallplatten oder –Cassetten, Videos, Publikationsorgane (Zeitschriften, Zeitungen rechter Organisationen, Verbände und Parteien), Literatur, Internet-Präsentationen (vgl. z.B. Bundesministerium des Innern 2003, S. 103-111).

¹⁹ Fremdenfeindliche Einstellungen sind gerade in denjenigen ostdeutschen Regionen bzw. Schulen weit verbreitet, in welchen der Ausländeranteil gering ist (vgl. z.B. Ahlheim/Herger 1999, S. 30).

II.2 Ethnische Vorurteile als Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern

II.2.1 Entwicklungslinien einschlägiger Forschungsarbeiten

In Anbetracht der ermittelten Ergebnisse hinsichtlich der Verbreitung ethnischer Vorurteile in allen Altersstufen der bundesrepublikanischen Bevölkerung ist zu vermuten, dass ethnische Vorurteile auch unter *Lehrerinnen und Lehrern* häufig vorzufinden sind. Untersuchungen über Vorurteile unter Lehrerinnen und Lehrern im Schulbereich sind allerdings selten. Wagner/Dick/Petzel/Auernheimer (2001) weisen auf dieses Forschungsdesiderat hin, das sich in keiner Weise rechtfertigen lässt:

„Der Schule und ihren Hauptakteuren, Lehrerinnen und Lehrern, fällt eine besondere Rolle für die Schulung interkultureller Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu, ihr Einfluss ist vermutlich erheblich. Trotz dieser herausragenden Position, die die Schule bei der Entwicklung individueller ethnischer Einstellungen und Vorurteile einnimmt, gibt es kaum aktuelle empirische Analysen zum Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Begegnungen in der Schule“ (S. 17).

Auskunft über Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Migrantinnen und Migranten ist allerdings von denjenigen Forschungsarbeiten zu erwarten, die sich mit der Frage nach der *Wahrnehmung* bzw. *Nicht-Wahrnehmung* ethnischer Unterschiede in der Klasse beschäftigen.

„Gewendet auf das pädagogische Verhältnis ist die Beobachtung von Angst, der Verdacht auf Aversionen, Feindlichkeit, gar Rassismus der Pädagoginnen gegenüber den Schülern oder Klienten mit einem Tabu belegt. Wenn jedoch von der Allgegenwart xenophober Regungen und Praktiken ausgegangen wird, dann ist auch in Erziehungsverhältnissen damit zu rechnen. Manifest fremdenfeindliche Handlungen entziehen sich jedoch der direkten (erziehungswissenschaftlichen) Beobachtung, sie werden allenfalls hinter vorgehaltener Hand kommuniziert. Hilfsweise sind Schulen und Lehrerinnen deshalb darauf beobachtet worden, ob und wie sie kulturelle Differenzen und Konflikte wahrnehmen, pädagogisch bearbeiten oder aber übergehen und ignorieren“ (Diehm/Radtke 1999, S. 86).

In der Mehrzahl der Untersuchungen, über die Wahrnehmung bzw. Nicht-Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Ethnien werden stereotypisierende und vorurteilsbehaftete Sichtweisen von Lehrerinnen und Lehrern auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bestätigt (vgl. Auernheimer/Blumenthal/Stübiger/Willmann 1996; Petzel u.a. 1997; Heintze u.a. 1997; Gogolin/Kroon 2000; Auernheimer/Dick/Petzel/Wagner 2001a; Bender-Szymanski 2001)²⁰.

²⁰ Bei der näheren Betrachtung qualitativer Untersuchungen (vgl. z.B. Auernheimer/Blumenthal/Stübiger/Willmann 1996; Marburger/Helbig/Kienast 1997, Auernheimer/Dick/Petzel/Wagner 2001b) muss allerdings Erwähnung finden, dass die Mehrzahl der Arbeiten aufgrund der relativ kleinen Stichproben keine repräsentativen Aussagen über die Wahrnehmung und die pädagogische Reaktion von Lehrerinnen und Lehrern in multi-ethnischen Klassen erlaubt und Zusammenhänge zwischen wichtigen Variablen nicht oder nur in unsystematischer Form dargestellt werden. Zudem sind zwei weitere Aspekte kritisch hervorzuheben: Zum einen können Untersuchungsergebnisse in einer deutlichen Diskrepanz zur statistisch nachgewiesenen Bildungsbenach-

Wie auch bei den Studien über ethnische Vorurteile unter Schülerinnen und Schülern handelt es sich hier um unterschiedliche Forschungsarbeiten über einen relativ langen Zeitraum. Ältere zu Beginn der 1980er Jahre durchgeführte Untersuchungen (vgl. z.B. Czock 1986) erlauben nur bedingt Rückschlüsse auf die heutige Zeit.

II.2.2 Wahrnehmung ethnischer Differenz

Auf der einen Seite kommen einschlägige Untersuchungen zu dem Ergebnis: Lehrerinnen und Lehrer, die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund wahrnehmen, beschreiben diese häufig als *Defizite* oder *Mängel* bzw. als *Schwierigkeit* bei der Anpassung an das bundesdeutsche Schulsystem (vgl. im Überblick: Diehm/Radtke 1999, S. 102ff.; Gomolla/Radtke 2002, S. 266ff)²¹.

Czock weist Mitte der 1980er Jahre auf der Grundlage ihrer Beobachtungen im Deutschunterricht nach, dass Lehrerinnen und Lehrer sprachliche Schwierigkeiten migrierter Schülerinnen und Schüler als ein Hindernis in ihrer pädagogischen Arbeit definieren. Der pädagogische Aufgabenbereich der gezielten individuellen Sprachförderung, das konkrete Unterrichtsgeschehen und das eigene Unterrichtshandeln werden aus dieser Perspektive ausgeblendet. Die Ursachen für sprachliche Schwierigkeiten werden häufig in der außerschulischen Sozialisation gesucht: so werden z.B. die Bildungsferne von Migrantenfamilien oder die kulturelle Andersartigkeit im Herkunftsland beklagt (Czock 1986, S. 96ff).

Ethnische Vorurteile von Lehrerinnen und Lehrer werden auch dann ersichtlich, wenn sie gefragt werden, ob und ggf. wie auf die von ihnen wahrgenommenen Probleme *reagiert* werden kann. Da die Schule als Institution definiert wird, welche sich die Behebung der wahrgenommenen

teilung von Migrantenkindern stehen (vgl. Gogolin 1994, S. 130ff; Auernheimer/Blumenthal/Stübiger/Willmann 1996, S. 227; Marburger/Helbig/Kienast 1997, S. 36). Zum anderen werden die Grenzen des jeweiligen Untersuchungskonzepts in vielen einschlägigen Studien kaum oder nur am Rande verdeutlicht (vgl. dazu die kritische Betrachtung empirischer Forschungsarbeiten zum Umgang mit kultureller Differenz von Walter 2001, S. 73ff).

²¹ In der pädagogischen Diskussion steht immer wieder ein Grundtyp im Mittelpunkt der Betrachtung: ausländische Mädchen und junge Frauen, insbesondere diejenigen mit Kopftuch (vgl. z.B. Boos-Nünning 1994; Otyakmaz 2001; Karakaşoğlu 2003). Das äußere Erscheinungsbild, die Lebenssituation, das Schicksal von Mädchen und Frauen mit – besonders türkischen – Migrationshintergrund wird in der (Fach-) Öffentlichkeit oftmals stereotyp und vorurteilsbehaftet beschrieben: „Als aus agrarischen Gebieten stammend, in Feudalstrukturen aufgewachsen, als Analphabetinnen und nur mit rudimentärer Schulbildung versehene Wesen leben sie in den städtischen Industriegesellschaften isoliert, beherrscht durch eine patriarchalisch strukturierte Familie und dem Manne untergeordnet. Ähnlich wird von Mädchen türkischer Herkunft gedacht, insoweit sie der konventionellen Gruppe zugeordnet werden. Ihre Schwierigkeiten werden oft vereinfacht auf den Islam zurückgeführt“ (Boos-Nünning 1994, S. 165f). Es ist anzunehmen, dass diese Zuschreibungsprozesse auch in Bildungsinstitutionen vorzufinden sind. Ausländische Schülerinnen und Studentinnen, insbesondere diejenigen, die ein Kopftuch tragen, gelten als sozial isoliert, westlichen Werten gegenüber abgeneigt oder durch ihren orthodoxen Glauben in ihren weiblichen Lebensentwürfen behindert (vgl. Otyakmaz 1995, 1999; Karakaşoğlu-Aydin 2000; Boos-Nünning/Otyakmaz 2001).

Defizite oder Mängel bzw. die Anpassung ausländischer Schüler an deutsche Normen und Werte zum Ziel setzen muss, erscheint es vielen der befragten Lehrerinnen und Lehrer folgerichtig, wahrgenommene Defizite und Mängel pädagogisch zu bearbeiten bzw. Sonderprogramme für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu entwickeln und umzusetzen.

In der Untersuchung von Marburger/Helbig/Kienast (1997), in der Berliner Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer in Leitfadeninterviews befragt wurden, welche Sichtweisen und Orientierungen sie im Hinblick auf die bundesdeutsche Einwanderungsgesellschaft besitzen, werden die Ziele pädagogischer Sonderbemühungen deutlich:

„Ziel dieser besonderen kompensatorischen Behandlung ist offensichtlich ein für alle Beteiligten möglichst reibungsarmes An- und Einpassen der nicht-deutschen SchülerInnen in das gegebene System. So äußerten die Befragten, daß sie für eine gute soziale Atmosphäre sorgen möchten, um ‚den ausländischen Kindern den Weg zu deutschen Kindern so einfach wie möglich zu machen‘, ‚damit sie bereit sind und sich bemühen, sich anzuschließen an die deutschen Kinder‘, ‚damit die guten, pfliffigen deutschen Kinder diesen Kindern helfen zu begreifen, was die Aufgabe ist, was gemacht werden soll‘. Wenn man auch erst mehr Geduld, mehr Nachsicht aufbringen müsse, zahle sich das aus: ‚Die ausländischen Kinder werden pflegeleicht wie gut erzogene deutsche Kinder‘. ‚Ja, man muß erstmal alles tun, um ausländische Schüler an die Gepflogenheiten und Gewohnheiten, die an deutschen Schulen herrschen, heranzuführen, sie einzugliedern, sagen wir mal, behutsam an die Hand zu nehmen und ihnen zu zeigen, was wird von ihnen erwartet, wo müssen sie hin‘ “ (S. 45).

Der Anpassungsdruck²², der von den Pädagoginnen und Pädagogen ausgeht, zeigt sich besonders an dem Beispiel der Schülerinnen, die orthodox-islamische Positionen vertreten.

„Orthodox-islamische Positionen wie der Widerstand gegen die Teilnahme am koedukativen Sportunterricht, am Schwimmunterricht, an Klassenfahrten und am Sexualkundeunterricht werden von Seiten der Lehrer und Lehrerinnen und der Schulverwaltung vor allem als Störung des regulären und gewohnten Ablaufs des Schulalltags wahrgenommen. Die Reaktion der Schule ist bisher in vielen Fällen ein Krisenmanagement, das von der unreflektierten Vorstellung einer linearen Angleichung der Migranten und Migrantinnen an die Gegebenheiten der Schule ausgeht und das impliziert auch, an die als universal begriffene und durch Schule zu vermittelnde Allgemeinbildung. Vor diesem Hintergrund werden die in einigen Punkten abweichenden Positionen eines Teils der Migrantinnen und Migranten nicht nur als inkompatibel mit geltenden Vorstellungen des Geschlechterverhältnisses, der Sozialbeziehungen in der Klasse und wie diese zu fördern wären, betrachtet sondern auch als Angriffe auf die demokratische Ordnung. Dem Versuch von Minderheiten, die ihnen als universal gültig vorgegebenen Werte und Normen vor dem Hintergrund ihrer partikularen Vorstellungen zu hinterfragen, wird von Seite vieler Pädagogen damit begegnet, bei den zugewanderten Kindern Verhaltensanpassungen an geltende Vorstellungen von ‚normalem Verhalten‘ zu erreichen, um die aufgetretenen Unterschiede in der Schule zu nivellieren. Hintergrund ist der Gedanke der Problemminimierung durch Vermeidung von Reibungsverlusten“ (Boos-Nünning/Otyakmaz 2001, S. 81).

²² Welche diskriminierenden Äußerungen von deutschen wie türkischen Lehrerinnen und Lehrern gemacht werden, um eine Anpassung zu erreichen, verdeutlicht Karakaşoğlu-Aydin. Die Diskriminierung „reicht vom Bloßstellen der Schülerin in der Klasse wie: ‚Mach doch die Ohren frei, dann hörst du besser‘, bis hin zum unausgesprochenen Vorwurf des Antilaizismus (Nükheth): ‚So kannst du nicht in die Schule, so darfst du nicht, so geht man nicht mal in der Türkei in die Schule‘, ‚Wie kannst du es wagen, so in die Schule zu kommen.“ (1998, S. 464).

Andererseits zeichnet sich in einschlägigen Untersuchungen auch ab, dass viele (angehende) Lehrerinnen und Lehrer einer multikulturellen bzw. multilingualen Schule gegenüber positiv eingestellt sind (vgl. z.B. Auernheimer/Blumenthal/Stübiger/Willmann 1996, S. 227ff; Bender-Szymanski 1996, 2003; Marburger/Helbig/Kienast 1997, S. 36). Gogolin beispielsweise konstatiert in ihrer 1991 im Rahmen des DFG-geförderten Forschungsschwerpunktes „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung – FABER“ durchgeführten Hauptuntersuchung, in welcher die Einstellung der Lehrerschaft an Hamburger Schulen zum Multilingualismus anhand von Fragebögen ermittelt werden sollte:

„Die Hamburger Lehrerschaft präsentiert sich nach den Resultaten dieser Befragung anders als dies bei der Konstruktion des Fragebogens erwartet wurde. Ihre Äußerungen weisen, den globalen Maßen der Auswertung nach, auf eine relativ hohe Innovationsbereitschaft im Kontext der ‚multilingualen Schule‘, auf schwach ausgeprägte Defizitorientierung, auf wenig Verunsicherung durch Mehrsprachigkeit in der Schülerschaft, geringe Neigung zur Rationalisierung des Beharrens auf bestehenden schulischen Verhältnissen und schließlich: auf durchaus positive eigene Spracherfahrungen“ (1994, S. 130).

Bender-Szymanski/Lueken/Thiele (1998) setzen sich in einer qualitativen Längsschnittuntersuchung zum Ziel, individuelle Veränderungen durch Kulturkontakt bei zwanzig deutschen Studienreferendaren, die während des Referendariats an multikulturellen Schulen kontinuierlich in Kontakt zu einer multiethnischen Schülerschaft stehen, inhaltsanalytisch zu rekonstruieren. Vor dem Referendariat erwarten die elf Referendarinnen und neun Referendare von der interkulturellen Interaktion eine Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit, Erfahrungen, welche das eigene Denken und Handeln hinterfragen helfen, und Einstellungs- und Verhaltensänderungen, mit der eine beiderseitige Annäherung an jeweils andere kulturelle Orientierungen ermöglicht werden sollen.

Bender-Szymanski/Lueken/Thiele kommen zum Ergebnis, dass unter den Studienreferendarinnen und -referendaren zwischen zwei Verarbeitungsmodi kultureller Heterogenität unterschieden werden kann. Ein Großteil der untersuchten Personen weist nach dem Referendariat einen „ethnoorientierten Verarbeitungsmodus“ auf:

„Die Referendare, deren Verarbeitungsprozesse als ethnoorientierte interpretiert wurden, ändern ihre Überzeugungen entgegen ihren Erwartungen von kontinuierlichem Kulturkontakt in der Weise, daß sie die Anpassung von Schülern (und sonstigen Personen) anderskultureller Orientierungen an das eigene Normen- und Regelsystem fordern, mit dem sie sich in hohem Maße identifizieren. Die Begründungen für ihre Überzeugungen, die sich mehrheitlich verhärten und verschärfen, werden als Rechtfertigungen zur Wiederherstellung ihrer moralischen Glaubwürdigkeit interpretiert. Im Zentrum ihrer Aufmerksamkeit stehen (...) Überlegungen, wie man die Änderungsresistenz und damit die vermuteten Defizite, die ein Zusammenleben erschwerten oder unerträglich machten, bei den Fremdkulturen beseitigen könne“ (1998, S. 696f).

Im Unterschied zu ethnoorientierten Verarbeitungsprozessen, in welchen Defizite zugeschrieben, Anpassungsforderungen einseitig gestellt werden und eine ethnozentristische Sicht auf fremdes Verhalten vorherrscht, zeichnet sich der „synergieorientierte Verarbeitungsmodus“ von Referendarinnen und Referendaren durch die Bereitschaft und Fähigkeit aus, individuelle Motive für das Verhalten anderer zu ergründen, eigene Wertvorstellungen und Deutungsmuster zu relativieren und in einen interkulturellen Dialog zu treten:

„Die Referendare, die ihre Erfahrungen während des Referendariats synergieorientiert verarbeiten, ändern sich in der von ihnen selbst prognostizierten Richtung. Fähig zum konstruktiven Umgang mit der eigenen affektiven Betroffenheit über die Mitverursachung am Zustandekommen von Kommunikations- und Kooperationsstörungen, beziehen sie nach einer biperspektivischen Situations- und Konfliktanalyse auf der Basis von Achtung anderskultureller Normen und Regelsysteme diese in ihre Lösungsüberlegungen mit ein und handeln in eigener Verantwortung unter Umstrukturierung eigener Zielvorstellungen und Umsetzungsmaßnahmen erfolgreich für alle Beteiligten“ (Bender-Szymanski/Lueken/Thiele 1998, S. 697).

Die qualitative Untersuchung von Auernheimer/Dick/Petzel/Wagner (2001b), in der auf der Grundlage von Gruppendiskussionen Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich ihrer Reaktion auf kopftuchtragende Schülerinnen mit Migrationshintergrund befragt wurden, bestätigt diese Ergebnisse. Auernheimer/Dick/Petzel/Wagner machen bei vielen der Befragten einen Verarbeitungsmodus aus, der u.a. durch eine Pauschalisierung von Auffälligkeiten, Zuschreibung von Defiziten, generalisierende Erklärung von Verhaltensweisen und einseitige Anpassungsforderungen gekennzeichnet ist (vgl. Auernheimer/Dick/Petzel/Wagner 2001b, S. 59). Ein Modus der Verarbeitung, in dem beispielsweise eine individualisierende Motivsuche bei der Interpretation fremden Verhaltens, Vermeidung von Generalisierungen und Differenzierung nach Person und Situation, Bereitschaft zum interkulturellen Lernen bzw. zum interkulturellen Dialog erkennbar wird, ist dagegen besonders bei denjenigen Lehrerinnen und Lehrern zu finden, welche aus Schulen mit einem explizit interkulturellen Profil stammen (vgl. ebd.).

II.2.3 Nicht-Wahrnehmung ethnischer Differenz

Die zuvor skizzierten Untersuchungen belegen, dass Lehrerinnen und Lehrer Unterschiede zwischen Heranwachsenden mit und ohne Migrationshintergrund wahrnehmen und häufig mit pädagogischen Sondermaßnahmen zur Nivellierung der Unterschiede, d.h. zu einseitigen Beseitigung von Unterschieden, reagieren. Auf der anderen Seite kommen viele einschlägige Untersuchungen (auch) zu dem Befund, dass Lehrerinnen und Lehrer aussagen, *ethnische Unterschiede* zwischen Schülerinnen und Schülern seien *nicht aufweisbar* (vgl. z.B. Auernheimer/Blumenthal/Stübiger/Willmann 1996, S. 231; Marburger/Helbig/Kienast 1997, S. 42ff). Auernheimer/Blumenthal/Stübiger/Willmann (1996) resümieren, dass Lehrerinnen und Lehrer ethnische Differenzen nur in geringem Maße wahrnehmen und wenig Versuche unternehmen, ihre Einstellungen zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund einer Prüfung zu unterziehen:

„Herkunftskultur und -sprache wurden als für die meisten Migrantenkinder und -jugendlichen bedeutungslos oder zumindest als nachrangig eingeschätzt. Ein gängiges Statement war – von Ausnahmen abgesehen –, man wolle keine Unterschiede machen, nehme sie auch gar nicht mehr wahr. Man wolle kulturelle Unterschiede nicht zu stark thematisieren, nicht die Aufmerksamkeit darauf lenken. Lehrer und Lehrerinnen legten im Gespräch zum Teil Wert auf die Feststellung, daß sie über die ethnische Zusammensetzung ihrer Klasse wenig wüßten, daß ihnen die kulturelle Herkunft und das kulturelle Bezugssystem der Schüler gleichgültig seien“ (S. 230f).

In der Untersuchung von Marburger/Helbig/Kienast (1997) geben die meisten der befragten Berliner Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer an, dass sie keine Unterschiede zwischen ausländischen und deutschen Schülerinnen und Schülern wahrnehmen. Viele der Befragten vertreten die Auffassung, keine Vorurteile gegenüber ethnische Minderheiten zu haben, ihre Schülerinnen und Schüler grundsätzlich gleich zu behandeln:

„ ‚Nein, es gibt keine Unterschiede. ... Ich sehe keinen Unterschied. Ich wüßte gar nicht, warum. Ich nehme jeden so, wie er ist. Ich mache da keinen Unterschied, weil Kinder sind Kinder, grundsätzlich.‘ Diese Antwort steht exemplarisch für die Aussagen der meisten Befragten. So äußert sich eine sehr große Mehrheit der Lehrkräfte – und zwar übereinstimmend aus den *westlichen* wie *östlichen* Berliner Bezirken – die Meinung: Alle SchülerInnen sind gleich zu behandeln. Als einzige spezielle Aufgabe von Schule wird – wenn überhaupt – eine möglichst rasche Vermittlung der deutschen Sprache thematisiert sowie – insbesondere von den Lehrkräften aus den östlichen Bezirken – der Erhalt der Erstsprache. Bei vielen erfolgt das Bekenntnis zur grundsätzlichen Gleichbehandlung offensichtlich, weil man sich selbst als tolerant, verständnisvoll und humanistisch sieht, weil man sich abgrenzen möchte von jenen, die Nichtdeutsche diskriminieren. Man selbst hat keine Vorbehalte, man selbst behandelt nichtdeutsche SchülerInnen nicht schlechter als deutsche bzw. würde sie nicht schlechter behandeln: ‚Ich weiß gar nicht, was sollte ich da anders machen. Ich würde alle Kinder als Menschen behandeln. Dann spielt es für mich keine Rolle, ob es schwarz, weiß, gelb oder braun ist. Ich würde da nichts anders machen.‘. ‚Also, daß sie von mir eine Gleichbehandlung erfahren, daß sich die ausländischen Kinder da nicht irgendwie schlechter fühlen können oder minder gut behandelt.‘. ‚Denen das Gefühl zu geben, daß sie auch gleichberechtigt sind. Daß sie die gleichen Erwartungen von mir kriegen, daß ich ihnen die gleichen Anforderungen stelle und daß ich sie genauso behandle wie jedes deutsche Kind. Daß keiner sagen kann: Naja, ich bin Ausländer, mit mir hast du geschimpft, und der ist Deutscher, und mit dem hast du nicht geschimpft“ (Marburger/Helbig/Kienast 1997, S. 43; Hervorhebungen im Original, J. L.).

Marburger/Helbig/Kienast (1997, S. 36) machen allerdings auf die hohe Diskrepanz zwischen den postulativen Aussagen zur Bedeutung der Gleichberechtigung und Gleichbehandlung einerseits und ihrer konkreten fachspezifischen Verortung wie unterrichtspraktischen Operationalisierung andererseits aufmerksam. Der Großteil der befragten Lehrerinnen und Lehrer betont zwar die Relevanz ethnischer Minderheiten, die Notwendigkeit ihrer schulischen und unterrichtlichen Gleichberechtigung und Gleichrangigkeit – die Umsetzung dieses Gleichheitsgebots erweist sich allerdings in der pädagogischen Praxis als schwierig.

Ähnliche Widersprüche decken auch Auernheimer/Blumenthal/Stübig/Willmann (1996) auf. Sie heben hervor, dass Schule sich zum einen zur Aufgabe macht, Minderheitenpositionen zu stärken, zum anderen in der Schule und im Unterricht von einem universalistischen Bildungsideal ausgegangen wird, welches der Nivellierung ethnischer Unterschiede dient:

„Die dominanten Problemdefinitionen hinsichtlich der Multikulturalität der Schülerschaft lassen sich für alle Schulen so kennzeichnen: Herkunftskultur und –sprache wurden als für die meisten Migrantenkinder und –jugendlichen bedeutungslos oder zumindest als nachrangig eingeschätzt. Ein gängiges Statement war – von Ausnahmen abgesehen –, man wolle keine Unterschiede machen, nehme sie auch gar nicht mehr wahr. Man wolle kulturelle Unterschiede nicht zu stark thematisieren, nicht die Aufmerksamkeit darauf lenken“ (S. 231).

II.3 Zusammenfassung und kritische Reflexion

Die skizzierten Studien weisen negative Einstellungen gegenüber Ausländerinnen und Ausländern unter Kinder und Jugendlichen in der Vorschule, Grundschule und in den weiterführenden Schulen nach. Ausländerinnen und Ausländer werden beispielsweise als faul, dumm, schmutzig oder gefährlich beschrieben. Bei einer differenzierteren Betrachtung der Ergebnisse wird eine Zuordnung von negativen Eigenschaften entlang ethnischer „Grenzen“ deutlich. Besonders negative Eigenschaften werden Sinti und Roma zugeschrieben.

Unabhängig von der Frage, ob die Einstellungen letztlich zu einem bestimmten Verhalten führen, wird in vielen älteren und neueren Studien die Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund belegt – auch hier sind bestimmte Ethnien bzw. ethnische Kollektive in besonderer Weise betroffen, so zum Beispiel Schülerinnen und Schüler mit einem türkischen Migrationshintergrund.

Die empirische Datenlage lässt es allerdings mangels repräsentativer Längsschnittuntersuchungen nicht zu, eine Entwicklungslinie vorurteilsbehafteter Einstellungen in einem festgelegten Zeitraum auszumachen. Auch gibt es sehr unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich des Ausmaßes fremdenfeindlicher Einstellungen unter Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Als Einflussfaktoren ethnischer Vorurteile werden in den einschlägigen Untersuchungen das Alter, das Geschlecht, die politische Orientierung, der Kontakt zu Migrantinnen und Migranten, In-Group- bzw. Out-Group-Erfahrungen, familiäre, schulische und mediale Sozialisation und die Lebenssituation benannt. Diese Faktoren stehen in einem sich wechselseitig bedingenden Gesamtzusammenhang.

Mit Blick auf die in der Bundesrepublik Deutschland fehlenden empirischen Untersuchungen über ethnische Vorurteile von Lehrerinnen und Lehrern kann von einem im Wissenschaftsbetrieb weitgehend tabuisierten Forschungsfeld gesprochen werden.

Auskunft über die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern geben diejenigen Studien, welche die Wahrnehmung bzw. die Nicht-Wahrnehmung von ethnischen Unterschieden im schulischen und unterrichtlichen Kontext in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen. In einzelnen empirischen Untersuchungen wird nachgewiesen, dass Lehrerinnen und Lehrer Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als defizitär wahrnehmen und kulturelle Differenzen unberücksichtigt lassen. Auch wenn verschiedene aktuelle Untersuchungen eine differenziertere Sicht auf die Lehrerschaft ermöglichen, stößt die ermittelte partielle Offenheit gegenüber einer multikulturellen Schule dort an ihre Grenzen, wo eine fachspezifische Konkretisierung und unterrichtliche Umsetzung gefordert wird.

Teil III: Sozialisationstheoretische Einordnung zentraler Theorien zur Erklärung ethnischer Vorurteile

Der Diskurs um Ursachen ethnischer Vorurteile zeichnet sich – dem Phänomen des ethnischen Vorurteils entsprechend - durch seine Komplexität bzw. Vielschichtigkeit aus. Da in dem psychologischen wie soziologischen Diskurs zahlreiche Theorien zur Erklärung vorgelegt worden sind, stellt sich das Problem, einerseits die Multikausalität ethnischer Vorurteile im Blick behalten und andererseits diese Komplexität in angemessener Weise reduzieren zu müssen. Es erscheint sinnvoll, mögliche Bedingungsfaktoren auf der Grundlage eines erziehungswissenschaftlich relevanten Modells in systematischer Form zueinander in Beziehung zu setzen und in diesem Modell ausgewählte für die schulpädagogische Praxis bedeutsame Erklärungstheorien der Nachbardisziplinen zu verorten.

Bei einer näheren Betrachtung des psychologischen wie soziologischen Diskurses zeigt sich, dass ein Großteil der Theorien über ethnische Vorurteile für sich in Anspruch nimmt, Vorurteile gegenüber Ethnien allein erklärbar machen zu können. Als eine Herausforderung dieses Diskurses kann gelten, dass der multifaktoriellen Beschaffenheit des Phänomens Rechnung getragen werden muss. In vielen einschlägigen Arbeiten gelingt jedoch eine Zusammenhänge verdeutlichende Darstellung und Verortung zentraler Theorien zur Erklärung ethnischer Vorurteile nicht bzw. nur ansatzweise (vgl. z.B. Ostermann/Nicklas 1976; Axhausen/Feil 1984; Broek 1993; Volf/Bauböck 2001).

Das zu analysierende Phänomen des ethnischen Vorurteils ist in sich so vielschichtig, dass eine Komplexitätsreduktion erforderlich wird. Ein Weg zur Reduktion von Komplexität besteht in der *Systematisierung* der Debatte um ethnische Vorurteile. Zur systematischen Analyse einschlägiger Forschungsergebnisse bieten sich Strukturmodelle an. Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit sollte dieses Strukturmodell eine Affinität zur erziehungswissenschaftlichen Forschung aufweisen, die mit dem Phänomen des ethnischen Vorurteils verbundene Komplexität in anschaulicher Form darstellbar machen und einen konkreten Bezug zur schulpädagogisch-praktischen Arbeit ermöglichen. Bei der Auswahl eines Strukturmodells sollte vor dem Hintergrund der im ersten Teil der Arbeit gewählten Definition ferner beachtet werden, dass sowohl die mikrosoziale als auch die makrosoziale Perspektive auf das Phänomen „ethnisches Vorurteil“ eingenommen und miteinander verbunden werden kann.

Es gilt, ein Strukturmodell zu finden, mit dessen Hilfe pädagogisch-praktische Fragestellungen bearbeitbar erscheinen und gesellschaftliche, institutionelle wie auch individuelle Bedingungsfaktoren in den Kontext einer interdisziplinären Analyse gestellt werden. Für ein Präventionskonzept im Rahmen von Erziehung und Bildung sind *Strukturmodelle* von besonderer Bedeutung, die sich mit den spezifischen *Sozialisationsbedingungen* der in der Institution Schule handelnden Individuen auseinandersetzen. Ausgangspunkt für die Erklärung ethnischer Vorurteile ist das Individuum, das nicht losgelöst von der sozialen und materiellen Umwelt betrachtet werden kann. Sozialisation kann hier zunächst begrifflich gefasst werden

„als der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei die Frage, wie der Mensch sich zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (Geulen/Hurrelmann 1980, S. 51).

Da ethnische Vorurteile im Sozialisationskontext aus zahlreichen Blickwinkeln analysierbar sind, liegt es nahe, ausgewählte Erklärungstheorien auf der Grundlage eines pädagogisch relevanten Mehrebenenmodells in systematischer Weise darzustellen und unter Verweis auf Zusammenhänge und Anknüpfungspunkte zueinander in Beziehung zu setzen. Hierbei kann auf die Ergebnisse der sozialökologisch orientierten Sozialisationsforschung (vgl. z.B. Bronfenbrenner 1976, 1981; Baacke 1993; Kleber 1993; Hurrelmann 2002) zurückgegriffen werden. Ein sozialisationstheoretisch fundierter Mehrebenenansatz ist von Geulen/Hurrelmann (1980) ausgearbeitet worden, welche die Bedingungen der Sozialisation auf vier verschiedenen Ebenen angesiedelt wissen wollen: auf der personellen, interaktiven, institutionellen wie gesellschaftlichen Ebene.

„Ein Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen muß (...) von den unmittelbaren situativen sozialen und räumlichen Umweltkonstellationen ausgehen. Diese sozialökologische ‚Lebenswelt‘ wird ihrerseits durch verschiedene soziale Institutionen und durch allgemeine ökonomische, technologische, politische, soziale und kulturelle Formation des gegebenen, historisch gewachsenen Gesellschaftssystems konstituiert und strukturiert“ (Geulen/Hurrelmann 1980, S. 64).

Ein sozialisationstheoretisch orientiertes Mehrebenenmodell bietet die Möglichkeit einer gezielten Auswahl, Strukturierung und Vernetzung psychologischer wie soziologischer Theorien. Im Rahmen einer sozialisationstheoretisch orientierten Analyse ausgewählter Phänomene ist davon auszugehen, dass die auf den einzelnen Ebenen analysierten Einflüßbereiche nicht unabhängig voneinander existieren, sondern in ihrem dialektischen Wechselwirkungszusammenhang betrachtet werden müssen. In Bezug auf das der Arbeit zugrunde liegende Forschungsinteresse wäre der Frage nachzugehen, wie sich ethnische Vorurteile im Sozialisationskontext der am Schulleben beteiligten Personen auf den einzelnen Analyseebenen erklären lassen. Es erscheint allerdings im Zuge der Migration, Europäisierung und Internationalisierung notwendig, dieses in den 1980er Jahre entwickelte Modell um eine weitere Ebene zu ergänzen.

„Begriffe wie ‚Globalisierung‘, ‚Vergesellschaftung im Weltmaßstab‘, ‚Multikulturelle Gesellschaften‘ oder ‚Eine Welt‘ verweisen auf gesellschaftliche Prozesse, die aus einer historischen Perspektive zwar nicht neu sind, aber eine bis in das Alltagsleben des Einzelnen hineinreichende neue Qualität erlangt haben. Sozialwissenschaftliche Theoriebildung hat diese Bezüge mitzubedenken, um real ablaufende Prozesse und Wirkungszusammenhänge beschreiben und erklären zu können, die auch in hiesige regionale und lokale Entwicklungen, von der gesellschaftlich-institutionellen Ebene bis hin zur Individualebene, hineinwirken“ (Nestvogel 2002a, S. 29).

Nestvogel (1999; 2002a) unternimmt in Anlehnung an weltsystemische Konzepte (vgl. z.B. Wallerstein 1998) den Versuch, Sozialisationsprozesse in einen globalen Kontext zu stellen und erweitert das Strukturmodell für Sozialisationsbedingungen von Geulen/Hurrelmann (1980) um eine fünfte weltgesellschaftliche Ebene:

„Ohne eine 5. Ebene können die aus Migration und Flucht resultierenden Sozialisationsprozesse im Herkunfts- wie im Aufnahmeland nicht hinreichend erfasst werden. Ebenso lassen sich viele Selbst- und Fremdbilder (Freund- und Feindbilder, Vorurteile, Stereotype und Höherwertigkeitsvorstellungen) nicht ohne die 5. Ebene klären. Koloniale und neokoloniale Weltbilder zu Afrika, aber auch zu Türken, muslimischen Frauen etc. stammen von dort und lassen sich auf der Individualebene nachweisen“ (2002a, S. 32).

Da nationale wie internationale Komponenten in einem engen Wechselwirkungsverhältnis stehen, kann eine Erweiterung nationaler Strukturen um eine europäische wie internationale Dimension noch auf der 4. Ebene vorgenommen werden. Dies hat den Vorteil, die engen Verflechtungen der Bundesrepublik mit Europa bzw. der Weltgesellschaft besser darstellen und damit letztlich auch transparenter machen zu können. Vor diesem Hintergrund sollte zwischen folgenden Komponenten und Ebenen für Sozialisationsprozesse unterschieden werden.

Tabelle 1: Ebenen und Komponenten der Sozialisation im Kontext von Migration, Europäisierung und Internationalisierung

Ebenen	Komponenten
4. Gesellschaft, Europa und Weltgesellschaft	Ökonomische, soziale, politische, kulturelle, technologische, ökologische Strukturen im nationalen, europäischen wie internationalen Kontext
3. Institutionen	Öffentliche Einrichtungen, Betriebe, Massenmedien, Militär, religiöse Einrichtungen, Kindergärten, Schulen, Hochschulen
2. Interaktion und Tätigkeiten	Lernen, Arbeiten und Kommunizieren in Kleingruppen und sozialen Netzwerken (Familie, Verwandtschaft, Nachbarschaft, Gleichaltrige, Freunde etc.)
1. Individuum	Physisch-psychische Grundstruktur, Persönlichkeitsentwicklung, Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten

Im Folgenden sollen ausgewählte Ansätze¹ zur Erklärung der Ursachen für ethnische Vorurteile in Anlehnung an das vorgestellte Strukturmodell für Sozialisationsbedingungen auf den vier Ebenen in systematisierter Form vorgestellt werden:

- Auf der *Persönlichkeitsebene (III.1)* erfolgt die „Analyse der subjektiven Rezeptions- und Akzeptierungsbedingungen minoritätenfeindlicher Ideologien und Vorurteile“ (Heckmann 1992, S. 131). Hier sind zum einen Prozessanalysen zu nennen, die psychische Prozesse bzw. emotionale Befindlichkeiten in den Kontext der Rezeptionsbedingungen ethnischer Vorurteile stellen, wie z. B. die Frustrations-Aggressions-Hypothese oder die Deprivationstheorie. Zum anderen handelt es sich um Charakterstrukturanalysen, in welchen ein Zusammenhang zwischen Charakterstrukturen und Vorurteilsneigung hergestellt wird, insbesondere die „Theorie der Autoritären Persönlichkeit“.
- Auf der *Interaktionsebene (III.2)* sind inter-personale wie inter-gruppale Ansätze von besonderem Interesse. Gruppenspezifische Ansätze erklären ethnische Vorurteile im Kontext von (Gleichaltrigen)Gruppen – hervorzuheben sind hier die Social Identity Theory und die Realistic Group Conflict Theory. Lern- und entwicklungspsychologisch orientierte Erklärungsansätze wie die Theorie des Lernens am Modell oder die Theorie der kognitiven Entwicklung versuchen einen Zusammenhang zwischen Lern- bzw. Entwicklungsprozessen und der Entstehung und Entwicklung ethnischer Vorurteile herzustellen.
- Auf der *Institutionenebene (III.3)* wird ein Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Institutionen wie Schule oder Medien und der Herausbildung von Vorurteilen gegenüber ethnischen Minderheiten vermutet. Im Hinblick auf die Themenstellung der vorliegenden Arbeit interessiert besonders die auf den Schulbereich bezogene Theorie des institutionellen Rassismus bzw. der institutionellen Diskriminierung, welche in der Institution Schule vorzufindende rassistische Ideologien im Kontext von Bildungsbeteiligung und Bildungsinhalten transparent macht.
- Auf der *Gesellschafts-, europäischen wie internationalen Ebene (III.4)* werden ethnische Vorurteile als Ideologie des Rassismus erklärbar. Eine besondere Bedeutung kommt ideologietheoretisch orientierten Erklärungsansätzen zu. Ansätze, die dem ideologietheoretischen Paradigma folgen, können hinsichtlich ihres Analyseschwerpunktes voneinander unterschieden werden. Sie konzentrieren sich beispielsweise auf die Analyse des Rassismus im Kontext von Einwanderungsgesellschaften, der europäischen oder internationalen Gemeinschaft. Gemeinsam ist ihnen das Interesse, Mechanismen der Inklusion und Exklusion ethnischer Gruppen, ethnischer Minderheiten oder ethnischer Kollektive zu untersuchen.

¹ Unberücksichtigt müssen solche Ansätze bleiben, deren Hypothesen sich wissenschaftlich nicht bestätigen lassen wie z.B. Ansätze aus der Sozialbiologie (vgl. z. B. Eibl-Eibesfeldt 1984, 1994; zur Kritik vgl. Boos-Nünning 1993, S. 88f) oder Politologie (vgl. z. B. Huntington 1998).

Zur besseren Vergleichbarkeit der Erklärungsansätze auf den einzelnen Ebenen sollen verschiedene *Kriterien* hervorgehoben werden:

Zunächst geht es um die *Grundlagen* der jeweiligen Theorie zur Erklärung ethnischer Vorurteile. Dabei soll der wissenschaftstheoretische Hintergrund, das zugrunde liegende erkenntnisleitende Interesse und die Methoden der Erkenntnisgewinnung skizziert werden.

Im Anschluss daran wird herausgearbeitet, wie ethnische Vorurteile aus der Sicht des jeweiligen Ansatzes erklärt bzw. welche *Ursachen* für die Entstehung und Entwicklung ethnischer Vorurteile verantwortlich gemacht werden.

Zum Abschluss soll auf zentrale – schulpädagogisch relevante – Aspekte der *Kritik*, die der jeweilige Ansatz in der wissenschaftlichen Diskussion erfahren hat bzw. erfährt, eingegangen werden.

III.1 Intra-personelle Erklärungsebene

In der klassischen psychologischen Vorurteilsforschung werden ethnische Vorurteile in erster Linie auf einer *intra-personellen Ebene* als persönlichkeitsbezogenes Phänomen untersucht (vgl. im Überblick Axhausen/Feil 1986, S. 58-65; Heckmann 1992, S. 131-138; Zick 1997, S. 58-105). Die Erklärungsansätze gehen von einer grundsätzlichen Bereitschaft der Persönlichkeit zur Übernahme und Entwicklung von Vorurteilen gegenüber ethnischen Gruppen, ethnischen Minderheiten oder ethnischen Kollektiven aus und lassen sich in zwei Ausgangskonzeptionen unterteilen; beide Konzeptionen dienen aktuellen Untersuchungen zu ethnischen Vorurteilen als Grundlage.

In der ersten Konzeption werden motivations- und symptomtheoretische Zugänge zum Phänomen des ethnischen Vorurteils favorisiert. Vorurteilsbereitschaft wird aus dieser Perspektive als – unter gleichen oder ähnlichen Bedingungen bei fast allen Personen zu erwartende – Reaktion auf verschiedene durch innere Spannungen, beispielsweise durch Angst, Frustration, Projektion oder Identitätsunsicherheit, hervorgerufener psychischer Zustand betrachtet. Aus der Vielzahl der vorliegenden Einzelansätze sind insbesondere die *Frustrations-Aggressions-Hypothese* (vgl. z. B. Dollard u.a. 1939/1972; Berkowitz 1969) und die dieser Hypothese nahestehende *Theorie der relativen Deprivation* (vgl. z. B. Gurr 1972; Runciman 1972) zu nennen, die einen hohen Bekanntheitsgrad aufweisen und in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion in modifizierter Form der Analyse ethnischer Vorurteile zugrunde gelegt werden (vgl. z.B. Pettigrew/Meertens 1995).

Während in der ersten Konzeption die Prozesshaftigkeit der Herausbildung ethnischer Vorurteile betont wird, geht die zweite Konzeption von relativ dauerhaften Charakterstrukturen bzw. Persönlichkeitstypen aus, die sich vor allem aufgrund der Sozialisationsbedingungen in früher Kindheit herausgebildet haben und zu einer Vorurteilsbildung bzw. minoritätenfeindlichen Einstellungen neigen. Zu nennen sind hier die Arbeiten der Kritischen Frankfurter Schule, insbesondere das *Modell der „Authoritarian Personality“* (Adorno u.a. 1950/1968). Auch die Theorie der Autoritären Persönlichkeit wird in der einschlägigen Literatur immer wieder zur Erklärung ethnischer Vorurteile herangezogen und dient – obwohl sie in der wissenschaftlichen Diskussion heftig umstritten ist - bis zum heutigen Zeitpunkt zahlreichen Untersuchungen über ethnische Vorurteile – wenn auch in modifizierter Form – als Grundlage (vgl. Lederer/Schmidt 1995; Hopf 1993; Hopf/Rieker/Sanden-Marcus/Schmidt 1995; Oesterreich 2002).

III.1.1 Frustrations-Aggressions-Hypothese und die Theorie der Relativen Deprivation

Für Untersuchungen über ethnische Vorurteile besitzt die von Dollard u.a. (1939/1972) aufgestellte *Frustrations-Aggressions-Hypothese* – wie Zick (1997, S. 82) vermutet – eine hohe Attraktivität aufgrund ihrer leicht verständlichen Formulierungen und wenigen Prämissen². Das Erkenntnisinteresse der lerntheoretisch wie psychoanalytisch orientierten Hypothese konzentriert sich auf die Untersuchung des Zusammenhanges zwischen Frustrationen, Aggressionen und Vorurteilen. Dollard u.a. gehen davon aus, dass Frustrationen in Aggressionen münden können. Diese Aggressionen können sich durch Verschiebung gegen Menschen richten, die nicht der Auslöser der Frustration sind. Diese Menschen bzw. Menschengruppen werden aufgrund von Assoziationen bestimmt. So ist beispielsweise für Weiße die schwarze Hautfarbe mit unterdrückten Ängsten und Wünschen verbunden. Je geringer der gesellschaftlich verbürgte Schutz ethnischer Minderheiten ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass diese Personengruppe zum Ziel der Aggressionsverschiebung wird.

Die Frustrations-Aggressions-Hypothese, die in der einschlägigen Diskussion einen starken Einfluss auf die Ursachenforschung für ethnische Vorurteile ausübt, ist nicht unumstritten (vgl. z.B. Rommelspacher 1993). Allport (vgl. 1954/1971, S. 354f) kritisiert beispielsweise die Frustrations-Aggressions-Hypothese als nicht haltbar, da die relativ einfach gehaltenen Prämissen der empirischen Grundlage entbehren und zentrale Fragen hinsichtlich der Entstehung von Vorurteilen gegenüber ethnischen Minderheiten unbeantwortet bleiben. Zick (1997, S. 86) hebt in Anlehnung an Allports Kritik hervor, dass die Assoziationen zwischen Frustrationsquelle und der als Sündenbock gewählten Personen unklar bleiben. Fraglich bleibt auch, ob Frustration mit Notwendigkeit zu Aggression mit der Tendenz der Vorurteilsübernahme führen muss. So betont Heckmann (1992, S. 132), dass sich in der Forschung ebenso nicht-aggressive Reaktionen wie Regression, Unterwerfung unter die frustrierende Gruppe, Person oder Institution, Verdrängen oder Vergessen der Frustrationsursache, philosophische Abschirmung, Frustrationstoleranz oder Apathie als valide erwiesen haben.

² Von der Frustrations-Aggressions-Hypothese soll hier der Abwehrmechanismus der Projektion (vgl. Allport 1954/1971, S. 384) unterschieden werden, denn mit ihren spezifischen Prämissen grenzt sich die Frustrations-Aggressions-Hypothese deutlich von der Projektion als vorurteilsbildender Abwehrmechanismus ab. Bei der Projektion geht es nicht um eine *Verschiebung* von Aggression auf Schwächere aufgrund von Frustration. Der Abwehrmechanismus Projektion beschreibt vielmehr die Tendenz einer „Ich-schwachen Person“ verbotene Wünsche oder Bedürfnisse auf andere zu *projizieren* und mit Strafe zu belegen. Als Projektionsobjekte dienen Personen oder Personengruppen mit anderen Norm- und Wertvorstellungen oder gesellschaftlich diskriminierte ethnische Minderheiten (vgl. dazu auch Heckmann 1992, S. 133). Des Weiteren soll dem in der wissenschaftlichen Literatur zu findende „inflationäre“ Umgang mit dem Begriff „Sündenbock-Theorie“ dadurch begegnet werden, dass hier in Anlehnung an Zick (1997, S. 83) die Reformulierung der Frustrations-Aggressions-Theorie (vgl. Berkowitz 1969, 1990) als Sündenbocktheorie bezeichnet wird.

Aufgrund dieser Kritik hat der Erklärungsansatz von Berkowitz an Bedeutung gewonnen, in dem die Frustrations-Aggressions-Hypothese in einer Sündenbock-Theorie reformuliert wird (vgl. 1969). Berkowitz unternimmt bei der Entwicklung der Sündenbocktheorie den Versuch, die Eigenschaften von Sündenböcken bzw. Zielpersonen und -gruppen von Vorurteilen näher zu spezifizieren und die Entstehungsbedingungen und die Entwicklung von Vorurteilen genauer zu analysieren. Er kommt unter anderem zu folgendem Ergebnis: Die Verschiebung der Aggressionsimpulse auf Sündenböcke hängt zum einen von der Ähnlichkeit zwischen der Frustrationsquelle und den Sündenböcken ab. Zum zweiten besteht ein Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen und der Bereitschaft, Aggressionsimpulse auf Sündenböcke zu verschieben. Die Tendenz zu dieser Art der Verschiebung findet sich signifikant häufig bei Personen mit einem geringen Ausmaß an Toleranz und hoher Vorurteilshaftigkeit. Berkowitz benennt drittens verschiedene Stimuluseigenschaften von Sündenböcken wie z.B. Sichtbarkeit, Erreichbarkeit, Fremdheit oder Antipathie. Letztlich wird die Bereitschaft zur Verschiebung von Aggressionen gegen Sündenböcke auch in einen situativen Kontext gestellt – so sind beispielsweise Verschiebungen umso stärker, je kontroverser die Überzeugungen von Vorurteilsträgern und Sündenböcken sind.

„To say that frustrations can heighten the probability of aggressive behavior does not necessarily mean every thwarting will lead inevitably to an attack upon any available (and safe) target in the situation. Even if inhibitions against aggression are weak, overt aggression may not occur on a given occasion if (a) the individual has learned to make a nonaggressive reaction in that type of situation, and/or (b) the available target does not have appropriate stimulus qualities“ (Berkowitz 1969, p. 11f).

Berkowitz gelingt es durch die Reformulierung nicht, die zahlreichen Kritikpunkte an der Hypothese zu entkräften. Auch hier muss die empirische Basis der Theorie als unzureichend betrachtet werden. Es bleibt unklar, warum Aggressionsverschiebungen auf Ersatzobjekte wie ethnische Minderheiten stattfinden – Aggressionen können sich auch gegen die Frustrationsquelle oder gegen die eigene Person richten. Zudem bleibt die Frage hinsichtlich der Entstehung von Assoziationen zwischen der Frustrationsquelle und der Zielperson oder -gruppe der Vorurteile weiterhin unbeantwortet. Berkowitz ist zwar bemüht, den situativen Kontext bei der Erklärung der Genese von Vorurteilen zu berücksichtigen; inter-gruppale Prozesse bleiben allerdings hier von der Analyse weitgehend ausgeschlossen, da Vorurteile primär auf intra-psychische Prozesse zurückgeführt werden.

In einem engen Zusammenhang zur Frustrations-Aggressions-Hypothese und ihrer Modifikation im Rahmen der Sündenbocktheorie steht ein weiterer Erklärungsansatz der sozialpsychologischen Forschung: die *Theorie der Relativen Deprivation* (vgl. im Überblick z.B. Walker/Pettigrew 1984). Die einzelnen Deprivationstheorien unterscheiden sich hinsichtlich der Konzeptualisierungen von Deprivation voneinander; bei der nun folgenden Skizzierung sollen in Anlehnung an Zick (1997, S. 98-105) Grundtendenzen hervorgehoben werden, ohne auf einzelne Deprivationstheorien näher eingehen zu können.

Mit dem Begriff der Deprivation wird das Gefühl bzw. die Wahrnehmung der sozialen Benachteiligung bezeichnet. Da entscheidend ist, auf welche Personen oder Personengruppen sich der Vergleich bezieht und Gefühle der Entbehrung nicht mit der in der Realität vorzufindenden materiellen Situation übereinstimmen müssen, wird die Deprivation relativiert.

„Die Deprivationsforschung untersucht Bedingungen für Emotionen, Einstellungen und Handlungen, die daraus resultieren, daß Personen meinen, im Vergleich zu anderen Personen oder Gruppen weniger Güter, Gratifikationen, Statuspositionen etc. zu haben oder zu erhalten“ (Zick 1997, S. 97).

In der Deprivationsforschung kann zwischen einer *objektiven* und *subjektiven Deprivation* unterschieden werden. Ursprünglich ist die Theorie der relativen Deprivation in der sozialpsychologischen Forschung entstanden (vgl. Stouffer u.a. 1949). Das Interesse richtet sich auf das Gefühl der Benachteiligung bzw. Entbehrung, das bei einer subjektiven Einschätzung der sozialen Lage entstehen kann (vgl. z.B. Runciman 1972; Gurr 1972). Der Deprivationstheorie kommt auch in der soziologischen Forschung eine zentrale Bedeutung zu; Deprivation wird in der Soziologie aus objektiven Differenzen in sozialen, kulturellen oder ökonomischen Bereichen abgeleitet (vgl. z.B. Balibar 1998)³.

Aus psychologischer Sicht entsteht relative Deprivation durch eine subjektiv empfundene Benachteiligung gegenüber anderen Personen oder Personengruppen. Diese Benachteiligung muss nicht tatsächlich vorliegen – eine Person, die sich gegenüber dem relevanten „Anderen“ aus materieller Sicht benachteiligt fühlt, muss nicht in materieller Armut leben, sondern kann zu den im gesellschaftlichen Vergleich materiell überdurchschnittlich ausgestatteten Personen gehören. Die Ursachen der relativen Deprivation werden in der Diskrepanz zwischen den wahrgenommenen Lebensbedingungen und den Erwartungen der Subjekte im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Position bzw. den Zugang zu zentralen sozialen, ökonomischen oder kulturellen Ressourcen gesehen.

Gurr (1972) geht beispielsweise in Anlehnung an die Dollard'sche Frustrations-Aggressions-Hypothese von der Vorstellung aus, dass soziale Vergleichsprozesse Frustrationen bewirken können. Menschen mit einem hohen Maß an Deprivation – nach der Gurr'schen Terminologie: einer hohen Diskrepanz zwischen Werterwartungen und Wertansprüchen (vgl. ebd., S. 21f) – neigen eher zu Vorurteilen und Stereotypisierungen.

Die Deprivationskonzepte innerhalb der psychologischen Forschung sind nicht einheitlich; ein wesentlicher Unterschied besteht darin, dass psychologische Deprivationstheorien einerseits auf einer primär *individuellen* und andererseits auf einer eher *sozialen/intergruppalen Erklärungsebene* ansetzen.

³ Aus Sicht der Soziologie wird Deprivation aus objektiv messbaren Statusunterschieden oder Unterschieden in der Verfügung über soziale, ökonomische oder kulturelle Ressourcen abgeleitet.

Runciman unternimmt den Versuch, den Zusammenhang von Deprivationsgefühlen und intra- und intergruppalen Vergleichen nachzuweisen. In seiner Studie mit 1500 englischen Arbeitern und Handwerkern unterscheidet er zwischen zwei grundlegende Formen relativer Deprivation (vgl. Runciman 1972). Auf der einen Seite hebt er die individuelle (egoistical) relative Deprivation hervor. Die Ursache für Mangelgefühle liegen diesbezüglich darin begründet, dass Personen meinen, im Vergleich zu anderen Mitgliedern der Eigengruppe (In-Group) benachteiligt zu sein. Auf der anderen Seite sieht er Mangelgefühle durch eine fraternalistische (fraternal) relative Deprivation – die Eigengruppe (In-Group) wird mit einer relevanten Außengruppe (Out-Group) verglichen – verursacht.

Diese Unterscheidung zwischen individueller und fraternalistischer Deprivation dient verschiedenen Anschlussuntersuchungen als Grundlage ihres Deprivationskonzepts (vgl. z.B. Vanneman/Pettigrew 1972; Pettigrew/Mertens 1995). Vaneman/Pettigrew sehen einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Intensität der Identifikation mit der Eigengruppe und der Bereitschaft, Vorurteile und Stereotype gegenüber vermeintliche Außengruppen zu entwickeln.

Es besteht eine Nähe zu der oben skizzierten Frustrations-Aggressions-Hypothese bzw. der Sündenbock-Theorie, denn auch die psychologisch orientierte Deprivationsforschung geht davon aus, dass Gefühle der Benachteiligung und Frustration Vorurteile gegenüber ethnischen Gruppen begünstigen können. In ihrer Konzentration auf interpersonale wie intergruppalen Einflussfaktoren hinsichtlich der Entstehung und Entwicklung ethnischer Vorurteile können psychologische Deprivationstheorien Antworten auf Fragen geben, die im Rahmen einer soziologischen Analyse ausgeklammert bleiben müssen. Sie können Ursachen für die Genese ethnischer Vorurteile aus subjektiv empfundener Entbehrung und Benachteiligung ableiten. Dabei werden auch Fragen beantwortet, welche die Frustrations-Aggressions-Hypothese und die Sündenbocktheorie offen lassen. Taylor/Moghaddam (1987) heben positiv hervor:

„Relative deprivation theory can be usefully considered as a special case of social comparison theory that deals with disadvantaged individuals and groups. Its strength is in offering insights into some persistent puzzles associated with intergroup relations. Why is it that groups which are well off in terms of objective criteria can sometimes feel most dissatisfied? Why do extremely disadvantaged groups sometimes accept their difficult position ?“ (S. 127).

Ein wesentlicher Schwachpunkt von Deprivationstheorien liegt in ihrem begrifflichen Instrumentarium – so bleibt unklar, ob es sich bei dem Phänomen der Deprivation um Einstellungen, Emotionen, Kognitionen u.a.m. handelt. Schwerwiegender als die daraus resultierende theoretische „Beliebigkeit“ ist, dass Theorien relativer Deprivation kaum Antwort auf die für die Analyse ethnischer Vorurteile bedeutsame Frage nach den Determinanten personeller, intra- wie intergruppalen Differenzierungsprozesse geben können.

III.1.2 Theorie der Autoritären Persönlichkeit

Auf der intra-personalen Ebene kommt der *Theorie der Autoritären Persönlichkeit* (Adorno u.a. 1950/1968; Adorno 1973) eine besondere Bedeutung zu. Adorno u.a. gehen davon aus, dass ethnische Vorurteile nicht Ergebnis von Motiv- oder Symptomprozessen sind, sondern sich mit bestimmten Charaktertypen, einer bestimmten Persönlichkeitsstruktur verbinden (vgl. im Überblick: Zick 1997, S. 58-81). Die Theorie greift auf psychoanalytische wie soziologische Theoriebildung zurück und setzt sich zum Ziel, die Entstehung von minoritätenfeindlichen Vorurteilen auf der Grundlage einer Rekonstruktion der „verborgenen“ Charakterstruktur der Autoritären Persönlichkeit zu erklären. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen individuelle Persönlichkeitsstrukturen, welche minoritätenfeindliche Vorurteile und Ideologien begünstigen. Dabei bedienen sich Adorno u.a. verschiedener methodischer Verfahren wie z.B. klinische Einzelinterviews, Gruppentests oder Interviews. Die Grundlage ihrer Untersuchungen bildet die sogenannte F(aschismus)-Skala, die aus verschiedenen Variablen besteht.

„Nach der zugrundeliegenden Theorie bilden diese Variablen zusammen ein Syndrom, d.h. ein mehr oder weniger stabiles Gefüge innerhalb der Struktur des Charakters, wodurch das Individuum für antidemokratische Propaganda anfällig wird. Man könnte daher sagen, die F-Skala suche das antidemokratische Potential zu messen. Doch heißt das nicht, daß die Skala Vollständigkeit in dieser Hinsicht anstrebt oder beansprucht. Sie sollte aber jedenfalls einen ausreichenden Querschnitt des Syndroms erfassen“ (Adorno u.a. 1950/1968, S. 392).

Folgende Variablen wurden unterschieden (ebd., S. 393-403):

1. Konventionalismus: starres Gebundensein an die Werte mittelständischer Konventionen
2. Autoritäre Untertänigkeit: untertäniges, unkritisches Verhalten idealisierten moralischen Autoritäten der Eigengruppe gegenüber
3. Aggressive Autoritätssucht: Tendenz überall Leute aufzustöbern, die konventionelle Werte verletzen, sich über sie aufzuregen, sie zu verurteilen und zu bestrafen
4. Abwehr der Intrazeption: Abwehr aller „Innerlichkeit“, besonders der Selbstkritik, Ablehnung von Subjektivität, Phantasie und subtil Geistigem
5. Aberglaube und Stereotypie: Glaube an das Bestimmtwerden des Einzelschicksals durch geheimnisvolle Mächte; Disponiertsein zu einem Denken in starren Kategorien
6. Macht und Robustheit: Die Beziehungsqualität Herrschaft – Untertänigkeit, stark – schwach, Führer – Gefolgschaft steht im Vordergrund des Interesses, Identifikation mit Figuren, die Macht repräsentieren; Überbetonen der konventionellen Attribute der Persönlichkeit; übertriebenes Zurschaustellen von Härte und Robustheit
7. Destruktivität und Zynismus: Verallgemeinerte Feindeinstellung, Verächtlichmachen des Menschlichen
8. Projektion: Bereitschaft, anzunehmen, es gehe in der Welt ganz allgemein wild und gefährlich zu; Übertragung unbewußter Triebimpulse dieser Art auf die Außenwelt
9. Sexualität: Übertriebene Beschäftigung mit sexuellen Vorgängen

Die F(aschismus)-Skala sollte es ermöglichen, neben einer antidemokratischen Persönlichkeit auch die generelle Vorurteilsbereitschaft zu messen. In der Studie von Adorno u.a. und in zahlreichen nachfolgenden empirischen Untersuchungen korrelieren hohe Werte auf der F-Skala signifikant mit hohen Werten auf den Skalen Ethnozentrismus, Antisemitismus, Rassismus und politischer Konservatismus. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse kann die Autoritäre Persönlichkeit als vorurteilsvoll identifiziert werden; sie hält starr an Konventionellem fest, ist autoritär unterwürfig, autoritär aggressiv, anti-intrazeptiv, abergläubisch, in hierarchischen

Dimensionen denkend, destruktiv-zynisch, projektiv und übertrieben sexuell. Autoritarismus wird aus Sicht Adornos u.a. als eine konservative Ideologie, die immer auch mit Vorurteilen und Stereotypen verbunden ist, interpretierbar.

Die Theorie der Autoritären Persönlichkeit ist wissenschaftlichen umstritten. Die Kritik – die durch zahlreiche widersprüchliche Anschlussbefunde erhärtet wurde – bezieht sich auf methodische und konzeptuelle Mängel, so wird beispielsweise die Skalenkonstruktion (Validität, Reliabilität, Antwortvorgaben), das Sampling oder die Anwendung psychoanalytischer Techniken kritisiert. Auch zeigen sich bei dem Versuch der Erklärung des Zusammenhangs zwischen Persönlichkeitsstruktur und Vorurteilen deutliche Grenzen in der psychoanalytischen Forschung. Zick hebt hervor,

„daß der Zusammenhang zwischen externen (sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen) und internen (intra-psychischen, persönlichkeitspezifischen) Bedingungen bis heute uneindeutig ist. Die Folgestudien zeigen, daß sich Autoritarismus nicht als spezifische Persönlichkeitsstruktur darstellen läßt, die aus einer psychoanalytischen Sichtweise erklärt werden kann. Das Konzept muß auch deshalb als unzureichend betrachtet werden, weil hiermit bestimmte historische Momente kumulativer Vorurteilsphänomene nicht erklärbar sind“ (1997, S. 73).

Trotz der massiven Kritik übt die Theorie der Autoritären Persönlichkeit bis in die heutige Zeit einen maßgeblichen Einfluss auf die psychologische wie soziologische Forschung aus. Eine besondere Bedeutung hat die Theorie der Autoritären Persönlichkeit – zumeist in modifizierter Form – seit Anfang der 1990er Jahre für die Untersuchung und Analyse fremdenfeindlicher Einstellungen und Gewalthandlungen Jugendlicher gegenüber Migrantinnen und Migranten erhalten (vgl. z.B. Institut für Sozialforschung 1992; 1994; Lederer/Schmidt 1995; Hopf/Rieker/Sanden-Marcus/Schmidt 1995; Oesterreich 1998; 2002). Lederer u.a. beispielsweise haben seit den 1980er Jahren Autoritarismus-Studien zur Erhebung des „autoritären Syndroms“ unter Jugendlichen im Ländervergleich mit Hilfe von „Autoritarismus-Skalen“⁴ durchgeführt (vgl. dazu Lederer/Schmidt 1995). Mit Blick auf den Wandel des Autoritarismus bei Jugendlichen in Westdeutschland von 1945-1991 konstatieren sie:

„Unsere Erhebungen lassen vermuten, daß das Autoritarismussyndrom auch weiterhin bei einer Vielfalt von Einstellungen eine bedeutende Rolle spielt. (...) Konventionalismus, autoritäre Aggression und autoritäre Unterwürfigkeit gehen miteinander einher und korrelieren ferner mit Stereotypie, Vorurteil und besonders mit der Mitgliedschaft in rechten politischen Parteien“ (Rippl/Seipel/Lederer 1995, S.135).

In einer nach der Wiedervereinigung durchgeführten gesamtdeutschen Untersuchung weisen Lederer u.a. (1991) nach, dass Autoritarismus und Vorurteile gegenüber Ethnien signifikant korrelieren. Da in der Anfang der 1990er Jahre durchgeführten Erhebung ostdeutsche Jugendliche deutlich stärker ausgeprägte ausländerfeindliche Einstellungen als westdeutsche Jugendliche aufweisen, kann von einer weiten Verbreitung des Autoritarismus in den neuen Bundesländern ausgegangen werden. Die autoritäre Haltung und ethnozentristische Einstellung

⁴ Lederer entwickelt sieben Sub-Skalen: Allgemeine Autoritarismus-Skala, Kern-Autoritarismus-Skala, Skala für nicht spezifizierte Autorität, Skala für Respekt vor Staatsautorität, Skala für Respekt vor elterlicher Autorität, Ausländerablehnungsskala und Autoritäre Familienstruktur-Skala (vgl. Rippl/Seipel/Lederer 1995, S. 102-135 bzw. den Fragebogen-Anhang in Lederer/Schmidt 1995, S. 389-401)

der ostdeutschen Jugendlichen begründen Lederer u.a. mit einer Identifikation mit dem restriktiven politischen System der DDR. Ähnlichkeiten in den Einstellungen ost- und westdeutscher Jugendlicher werden dagegen mit dem Zweifel der ostdeutschen Jugendlichen an dem autoritären System der DDR und der Hinwendung zu demokratischen westlichen Staaten erklärt (vgl. ebd., S. 595). Diese Erklärungsversuche Lederers u.a. lassen eine differenzierte Betrachtung *beider* deutscher Staaten im Hinblick auf die Kontinuität von Vorurteilsideologien vermissen⁵. Eine Modifikation der Theorie der Autoritären Persönlichkeit ist ferner bei Oesterreich zu finden (vgl. 1996, 1997, 1998). In kritischer Auseinandersetzung mit der autoritären Persönlichkeitsstruktur, die seiner Meinung nach empirisch nicht nachweisbar ist, interpretiert er den Autoritarismus in eine „autoritäre Reaktion“ um. Als „autoritäre Reaktion“ bezeichnet Oesterreich eine Orientierung an Autorität, die nicht auf der Grundlage autoritärer Persönlichkeitsmerkmale, sondern situationsspezifisch entsteht, insbesondere in Krisenzeiten, in denen Menschen sich überfordert und verunsichert fühlen und sich in den Schutz Sicherheit versprechender Instanzen flüchten (vgl. 1998, S. 9f)⁶.

Wesentliche Schwachpunkte der Theorie der Autoritären Persönlichkeit sind auch in den modifizierten Konzepten auffindbar. Zum einen bleiben theoretisch-konzeptionelle Reformulierungen des Autoritarismus-Konzepts - sofern sie existieren - einer genuin psychologischen Sicht verhaftet. Die Ursachen ethnischer Vorurteile werden in erster Linie auf der intra-personalen, teilweise auch inter-gruppalen Ebene gesucht; soziologisch-sozialwissenschaftliche Phänomene wie gesellschaftliche Krisensituationen oder restriktive politische Systeme werden letztlich nur im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Herausbildung psychodynamischer Abwehrmechanismen einbezogen. Der Erklärungsgehalt bleibt ebenso wie bei der Theorie der relativen Deprivation vor dem Hintergrund einer Definition ethnischer Vorurteile i.w.S.d.W. begrenzt. Zum anderen können die in der Diskussion um eine Theorie der Autoritären Persönlichkeit vorfindbaren Divergenzen über die Korrelate des Autoritarismus⁷ kaum überzeugen.

⁵ So muss folgende oberflächliche – die Bundesrepublik Deutschland idealisierende – Erklärung für die starke Verbreitung ethnischer Vorurteile unter ostdeutschen Jugendlichen verwundern: „In der DDR gehörten Pflicht und Fleiß, Unterordnung, Disziplin und Tapferkeit zu den positiv besetzten, geforderten Tugenden. Diese Tugenden waren auch im Nationalsozialismus gefragt. Trotz der fundamental veränderten Grundwerte wurden sie in der DDR weiterhin gefordert und durch die Sozialisation vermittelt. (...). Es herrschte eine andere Wahrnehmung als in der Bundesrepublik, in der genau diese Werte seit Ende des Zweiten Weltkriegs als autoritär bekannt und negativ besetzt waren“ (Lederer u.a. 1991, S. 592f).

⁶ Die Ergebnisse seiner empirischen Studien, die Schwankungen fremdenfeindlicher Einstellungen ost- und westdeutscher Jugendlicher ausmachen, interpretiert Oesterreich auf der Grundlage dieses Konzepts der „autoritären Reaktion“: „Das Versagen von Autorität meint die nicht eingehaltenen Versprechungen der Bonner Regierung, den Osten Deutschlands in ‚blühende Landschaften zu verwandeln‘ sowie die Kosten der deutschen Vereinigung ohne Steuererhöhung zu finanzieren. In vier empirischen Untersuchungen konnte gezeigt werden, daß bei Ost- und Westberliner Jugendlichen diejenigen, die von dieser Krisensituation am stärksten betroffen waren, die radikalsten politisch rechten Einstellungen entwickelt haben. Infolge des Abflauens zumindest der ökonomischen Krise in den Jahren 1994 und 1995 haben sich die rechtsextremistischen Orientierungen zurückentwickelt und, nachdem der Osten Deutschlands erneut in eine extreme Krisensituation geraten ist, zwischen 1995 und 1997 wieder verstärkt“ (1998, S. 20). Auch der Analyse der Ergebnisse neuerer Studien (vgl. z.B. Oesterreich 2002) wird diese modifizierte Theorie der Autoritären Persönlichkeit zugrunde gelegt.

⁷ Es existiert eine unüberschaubare Fülle von Autoritarismus-Skalen, mittels derer Ideologien wie Konservatismus, Nationalismus, Eurozentrismus nachgewiesen werden sollen.

III.2 Inter-personale und inter-gruppale Erklärungsebene

Auf der nächsten Ebene, der *inter-personalen* und *inter-gruppalen Ebene*, wird die Frage wichtig, in welchem personellen und gruppalen Umfeld sich ethnische Vorurteile herausbilden.

Zum einen sollten Theorien in den Blick genommen werden, die sich mit dem sozialen Milieu von Personen mit ethnischen Vorurteilen beschäftigen. Hier wäre die klassische sozialpsychologisch ausgerichtete *Gruppenforschung* zu nennen, die nicht individuelle psychodynamische, sondern inter-gruppale Prozesse für die Übernahme ethnischer Vorurteile verantwortlich macht. Einen klassischen Erklärungsansatz stellt die von Sherif entwickelte *Realistic Group Conflict Theory* dar (vgl. z.B. Sherif 1966/1970). Als Grund für die distanzierende Haltung gegenüber Fremdgruppen werden Interessenkonflikte hinsichtlich der Verteilung knapper Güter, dem Erwerb von Belohnungen und Privilegien vermutet. Die Ergebnisse der Experimente von Tajfel und Turner (vgl. z.B. Billig/Tajfel 1973; Tajfel/Turner 1986) dokumentieren allerdings, dass nicht nur reale strukturelle Konstellationen zu sozialen Distanzierungen führen. Die von ihnen entwickelte *Social Identity Theory* besagt, dass diskriminierende Verhaltensweisen zwischen Personengruppen schon allein durch willkürliche soziale Kategorien hervorgerufen werden können (vgl. Turner/Sachdev/Hogg 1983; Tajfel/Turner 1986; Turner 1987).

Zum zweiten ist auf die *lerntheoretische und entwicklungspsychologische Forschung* zu verweisen, die zu erhellen versucht, wie die direkte oder indirekte Übernahme von Vorurteilen bei Heranwachsenden erfolgt. Zusammenhänge zwischen Lernprozessen und die Herausbildung von ethnischen Vorurteilen werden beispielsweise aus der Sicht der klassischen *Lernpsychologie* vermutet. Farley (1982) geht davon aus, dass ethnische Vorurteile über die Mechanismen des sozialen Lernens wie Modell-Lernen, Lernen am Erfolg oder Internalisierung vermittelt werden. Wie auch bei den lernpsychologisch orientierten Theorien wird bei den entwicklungspsychologischen, insbesondere bei den *kognitionspsychologischen Theorien* der Einfluss psychodynamischer Prozesse auf die Herausbildung ethnischer Vorurteile relativiert. Die Kognitionspsychologie beschäftigt sich mit universellen kognitiven Strukturen im Kindes- und Jugendalter (vgl. insbesondere Piaget 1978)⁸.

⁸ Als dritte Theorierichtung könnte auch die Kontakthypothese Erwähnung finden, der wie die Realistic Group Conflict Theory und Social Identity Theory eine zentrale Bedeutung in der intra- und intergruppal orientierten Vorurteilsforschung zugesprochen wird. Die Kontakthypothese (vgl. z.B. Cook 1978) geht davon aus, dass Vorurteile durch mangelnden Kontakt zu den Personen entstehen, gegen die sich die Vorurteile richten. Innerhalb der Diskussion um die Entstehung von Vorurteilen handelt es sich bei der Kontakthypothese allerdings weniger um eine Theorie zur Erklärung ethnischer Vorurteile als um eine Hypothese bezüglich der Frage, wie Vorurteile gegenüber ethnischen Fremdgruppen reduziert werden können. Es wird davon ausgegangen, dass diejenigen Personen, welche Angaben, häufigen Kontakt zu Ausländerinnen und Ausländern zu haben, positivere Einstellungen gegenüber „Fremden“ aufweisen als Personen, die erklären, wenig Kontakt zu haben. In verschiedenen Untersuchungen wird zwar hervorgehoben, dass sich der Kontakt zu Ausländerinnen und Ausländern positiv auf die Einstellungen gegenüber „Fremden“ auswirkt (vgl. z.B. Dollase 1994, Dollase u.a. 1999); oftmals wird in einschlägigen Arbeiten allerdings auch darauf verwiesen, dass im Zuge intergruppalen Prozesse Vorurteile nur dann abgebaut werden können, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind (vgl. z.B. Jonas 1998). Da in diesem Teil der Arbeit die Frage nach den Entstehungsbedingungen ethnischer Vorurteile im Mittelpunkt steht, wird die Kontakthypothese keine Berücksichtigung finden können.

III.2.1 Realistic Group Conflict Theory und Social Identity Theory

Innerhalb der sozialpsychologischen Theorien zur Erklärung ethnischer Vorurteile nimmt die klassische Gruppenforschung einen zentralen Stellenwert ein (vgl. im Überblick: Zick 1997, S. 105-146; Würtz 2000, S. 83-121). Die seit den 1940er Jahren durchgeführten Untersuchungen konzentrieren sich zwar in erster Linie auf allgemeine Gruppenphänomene; im Zuge der Analyse intergruppaler Konflikte kommt ethnischen Vorurteilen allerdings eine besondere Aufmerksamkeit zuteil. Sowohl die *Realistic Group Conflict Theory* (1) als auch die *Social Identity Theorie* (2) erklären Gruppenkonflikte unter Verweis auf die Genese und Verfestigung von Vorurteilen gegenüber Fremdgruppen.

Zu 1: Die Ergebnisse ihrer Feldexperimente haben Sherif und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (vgl. z.B. Sherif 1961/1988, 1966/1970) dazu veranlasst, konfliktreiche Intra- und Intergruppenprozesse durch die *Realistic Group Conflict Theory* zu erklären. Es handelt sich nicht explizit um eine Theorie zur Erklärung von Vorurteilen; es ist jedoch zu vermuten, dass Gruppenkonflikte immer auch Stereotypisierungs- und Vorurteilsprozesse implizieren. Sherif u.a. gehen von folgenden Prämissen aus: 1. Die Einstellung von Gruppenmitgliedern spiegelt inkompatible Gruppeninteressen wider. 2. Die Auseinandersetzungen zwischen den Gruppen beziehen sich auf Werte, Statuspositionen, Macht und andere knappe Ressourcen. 3. Von der Auseinandersetzung um knappe Ressourcen kann letztlich nur eine Gruppe profitieren. Auf der Grundlage dieser Prämissen werden ethnische Vorurteile erklärbar: Die eigenen Interessen, die als bedroht wahrgenommen werden, sollen verteidigt bzw. durchgesetzt werden. Auch die Fremdgruppe wird als Bedrohung wahrgenommen. In dem folgenden Prozess der Aufwertung der In-Group und Abwertung der Out-Group wird die Bereitschaft zu einer Übernahme ethnozentristischer Einstellungen verstärkt.

In verschiedenen in den USA mit 11- bis 12-jährigen weißen Jungen der oberen Mittelschicht durchgeführten Feldstudien (z.B. Summer Camp Studies) gelangt Sherif (1961/1988) zu Befunden, die in der klassischen Vorurteilsforschung auf großes Interesse stießen. In Sommerferienlagern wurden die Versuchspersonen von Versuchsleitern versteckt beobachtet. Als Messinstrumente zur Überprüfung der Hypothesen dienten verschriftlichte Protokolle, teilnehmende Beobachtungen, versteckte Mikrophone und Kameras und Interviews (Fragebögen). Bei der beabsichtigten Einführung von Intergruppenkonflikten durch Wettbewerb und Konkurrenz – nur eine Gruppe konnte in den Wettspielen Sieger werden und wurde belohnt – stellte sich heraus, dass die konkurrierenden Gruppen feindselige Einstellungen und Stereotype gegenüber andere Gruppen bildeten, die Solidarität der Mitglieder in einer Gruppe durch die Abgrenzung zu anderen gestärkt und Eigenleistungen überschätzt und Fremdleistungen abgewertet wurden. Die Auflösung intergruppaler Konflikte gelang weniger durch Kontakt und Information, sondern durch die Abwehr einer gemeinsamen Bedrohung durch eine Fremdgruppe oder eines unvorhergesehenen Ereignisses. Sherif sieht vor dem Hintergrund dieser Befunde die eingangs formulierten Prämissen bestätigt.

Die den Summer-Camp-Studien von Sherif zugrunde liegenden Methoden sind allerdings nicht unumstritten. Bemängelt werden insbesondere das Fehlen von Kontrollgruppen und die Künstlichkeit des Feldexperiments⁹. Eine weitere Schwäche der Untersuchungen liegt darin, dass in einer großen Anzahl von Nachfolgeuntersuchungen (vgl. Zick 1997, S. 110f) die Annahmen der Theorie und die Befunde der Feldforschung nicht bestätigt werden konnten. Zick (1997, S. 111) hält die allgemeine These, dass Gruppenkonflikte aus Wettbewerb um knappe Ressourcen resultieren, aus psychologischer Sicht für nicht haltbar. Die Ergebnisse der Realistic Group Conflict Theory und ihrer Nachfolgeuntersuchungen zeigen vielmehr, dass der Zusammenhang zwischen empfundener Benachteiligung, wahrgenommener Bedrohung, inkompatiblen Gruppeninteressen einerseits und der Vorurteilsbildung andererseits durch zahlreiche Faktoren bestimmt wird, so dass eine Verbindung mit benachbarten Theorien, auf intra- und intergruppaler Ebene beispielsweise den Theorien des Social Identity Approach, notwendig scheint.

Auch bei den Theorien des Social Identity Approach handelt es sich nicht explizit um Theorien zur Erklärung von Vorurteilen. Von den verschiedenen Einzelansätzen (vgl. im Überblick Zick 1997, S. 119-146) soll hier im folgenden die am häufigsten zitierte *Social Identity Theory* von Tajfel und Turner (vgl. z.B. Tajfel/Turner 1979, 1986) skizziert werden, die in Auseinandersetzung mit den Prämissen und Forschungsergebnissen der Sherif'schen Realistic Group Conflict Theory entwickelt wurde.

Tajfels und Turners Interesse gilt der Überprüfung der Hypothese, dass realistischer Wettbewerb Intergruppendifferenzierung und -konflikte verursacht. Ausgehend von einem weiten Gruppenkonzept sollen minimale Bedingungen für Gruppendifferenzierungen analysiert werden. Auf der Grundlage ihres „Minimal-Group-Paradigmas“ versuchen Tajfel/Billig/Bundy/Flament (1971) nachzuweisen, dass intergrupale Differenzierungen schon bei minimalen Bedingungen eintreten. Durch die Minimierung der Bedingungen sollen die in den Sherif'schen Experimenten als für Differenzierungsprozesse und Gruppenkonflikte wesentlich erachteten Faktoren wie Rollen- und Statusbeziehungen, Interaktionen oder gemeinsame Norm- und Wertvorstellungen ausgeklammert bleiben. Zur empirischen Überprüfung werden Versuchspersonen in der Regel von einem Versuchsleiter auf der Grundlage externer Kriterien (Farben, Künstlernamen u.a.m.) einer Gruppe (z.B. Klee- oder Kandinsky-Gruppe) zugeordnet. In einer zweiten Phase werden die Versuchspersonen gebeten, bestimmte Beträge (Geld oder Münzen) zwischen weiteren Versuchspersonen, deren Gruppenzugehörigkeit bekannt ist, aufzuteilen. Tajfel u.a. erzielen folgendes Ergebnis: Unter minimalen Differenzierungsbedingungen zwischen den Gruppen (keine Interaktion, höchste Anonymität, Aufteilung der Beträge hat keinen utilitaristischen Wert u.a.) neigen Personen zur Bevorzugung der Eigengruppe.

Mit Blick auf den Erklärungsgehalt für die Entstehung und Entwicklung von Vorurteilen ist die Social Identity Theory von Bedeutung, da bewiesen wird, dass eine Identifikation mit und Favorisierung der Eigengruppe schon unter minimalen Bedingungen erfolgt. Die Ergebnisse der Gruppenexperimente widersprechen der Hypothese, dass Konkurrenz bzw. Ressourcenknappheit

⁹ Wegen des Fehlens von Kontrollgruppen muss angezweifelt werden, ob der Wettbewerb um eine knappe Ressource Ursache für die Entstehung und Verbreitung von Vorurteilen ist. Zudem bleibt offen, ob unter realen Bedingungen des Wettbewerbs und der Kooperation nicht ganz andere Ergebnisse erzielt worden wären.

als notwendige Bedingung für die Genese feindlicher Einstellungen gegenüber Mitgliedern einer Fremdgruppe angesehen werden muss. Soziale Kategorisierungsprozesse werden anhand der Befunde als zentraler psychologischer Prozess interpretierbar: Soziale Kategorien sind für diejenigen salient, die das Gefühl entwickeln, einer Gruppe anzugehören. Als selbstreferentielles System können Gruppen als identitätskonstituierend bezeichnet werden.

Diese Interpretation der Tajfel'schen Befunde legt auch Nunner-Winkler (1998, S. 186ff) nahe. Für Probanden, die in minimalisierten Gruppen zu einer Favorisierung der Eigengruppe und Abwertung der Fremdgruppe tendieren, wird die Gruppenzugehörigkeit salient. Die Gruppe gewinnt für einzelne Personen eine situative Bedeutung, sie verhalten sich den Gruppenmitgliedern gegenüber loyal. Für Nunner-Winkler kann ein kategorialer Gruppenegoismus für die einzelnen Gruppenmitglieder sinnstiftend sein – Vorurteile und Stereotype gegenüber einer Außengruppe tragen demnach zur Stabilisierung einer positiven sozialen Identität bei. Die Individuen handeln zum Nutzen der Gruppe, nicht weil es ihnen einen Vorteil verschafft, sondern weil sie die Gruppennorm als verpflichtend erfahren. Kategoriales Denken schafft allerdings auch Raum für Ideologien (ebd., S. 198). Von den ungefährlichen Formen der Gruppenbildung nach willkürlichen, stetig wechselnden Kriterien unterscheidet Nunner-Winkler Gruppenkonstellationen, die nach identitätskonstitutiven Kriterien gebildet werden, beispielsweise nach der ethnischen Zugehörigkeit¹⁰.

Nunner-Winkler deutet an, welcher soziologisch relevante Erklärungsgehalt der Social Identity Theory innewohnt. Allerdings: Mit der Fokussierung des Interesses auf die Analyse intra- und intergruppaler Prozesse bleibt eine Untersuchung ethnischer Vorurteile als institutionelle und gesellschaftliche Ideologie unerforscht¹¹.

¹⁰ Nunner-Winkler gibt zu bedenken: „Nun ergeben sich aus dieser Gruppensolidarität bei ständig wechselnden Gruppenzugehörigkeiten keine Probleme: Jede Woche kann man im Sportunterricht die Fußballteams neu zusammenstellen, und jedesmal ist der Kampfgeist da: ‚Wir gegen die!‘ Nach Spielende aber kehren die Jungen in die gemeinsame Klasse zurück. (...). Anders ist dies aber, wenn Gruppenzugehörigkeiten salient werden (...), die nicht nach willkürlichen, sondern nach identitätskonstitutiven Kriterien gebildet werden. Dann werden die beiden Bestandteile kategoriales Denken und Gruppennorm amalgamiert: Ethnozentrismus entsteht, und zugleich wächst das Risiko, daß kategoriales Denken in Stereotypisierung und die Eigengruppenpräferenz in Fremdgruppendifferenzierung umschlägt“ (1998, S. 188). Die Gefahr, die Nunner-Winkler anspricht, ist nicht zu unterschätzen. Zur Problematik der Mobilisierung ethnischer Gruppen bzw. ethnischer Kollektive anhand ethnischer Kategorien mit dem Ziel der Durchsetzung von Gruppeninteressen vgl. Bommes/Halfmann 1994; Heitmeyer/Dollase 1996; Bade 1996; Bade/Bommes 1996; Eckert/Reis/Wetzstein 1999; 2000; Heitmeyer/Anhut 2000.

¹¹ Eine Erweiterung erfährt die Social Identity Theory durch Wagner (vgl. z.B. 1983, 1994). Wagner (1983) untersucht den Zusammenhang zwischen ethnischen Vorurteilen einerseits und sozialer Schicht und Bildungsniveau andererseits und kommt zu dem Ergebnis, dass weniger die soziale Schichtzugehörigkeit als vielmehr das formale Bildungsniveau als wesentlicher Faktor für die Herausbildung ethnischer Vorurteile verantwortlich gemacht werden kann. Wagner/Zick (1995) interpretieren den Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und ethnischen Vorurteilen dahingehend, dass Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Bildungsgrad aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten komplexe Informationen besser verarbeiten können als Schülerinnen und Schüler mit niedrigem Bildungsniveau.

III.2.2 Lern- und entwicklungspsychologische Theorien

An lern- und entwicklungspsychologische Theorien wird die Erwartung herangetragen, Auskunft über die Prozesse des Erlernens bzw. der Entwicklung vorurteilshafter Einstellungen zu geben. Diese Theorien gewinnen vor dem Hintergrund der im vorherigen Teil der Arbeit vorgestellten empirischen Befunde, nach denen ethnische Vorurteile schon zu einem frühen Zeitpunkt nachgewiesen werden können, eine zentrale Bedeutung. Mit Blick auf den hier zur Verfügung stehenden Raum soll jeweils ein zentraler Erklärungsansatz aus der lern- und entwicklungspsychologischen Forschung hervorgehoben werden.

Im Rahmen der *Lernpsychologie* sind in erster Linie klassische Modelle des *sozialen Lernens* vorgelegt worden, anhand derer Lernprozesse analysiert werden sollen, die zur Übernahme ethnischer Vorurteile im Kindesalter führen (vgl. z. B. Allport 1954/1971; Farley 1982). Zu den Varianten des sozialen Lernens zählen beispielsweise das Lernen am Modell, das Verstärkungslernen und die Internalisierung (1).

Aus *entwicklungspsychologischer* Sicht wird der Versuch unternommen, ethnische Vorurteile in den Kontext der frühkindlichen Entwicklung zu stellen. In diesem Zusammenhang sind verschiedene Entwicklungsmodelle konzipiert worden, welche sich zum Ziel setzen, die Genese von Stereotypen und Vorurteilen gegenüber Ethnien erklärbar zu machen (vgl. z.B. Tajfel/Billig/Bundy/ Flament 1971). Hier können *kognitionspsychologisch* orientierte Theorien hervorgehoben werden (vgl. z.B. Piaget 1978). (2)

Zu (1): Ethnische Vorurteile, so die grundlegende Annahme der *lerntheoretisch orientierten Forschung*, werden im Kindes- und Jugendalter im primären und sekundären Sozialisationsprozess erlernt. Kinder übernehmen Inhalte ethnischer Vorurteile als Bestandteil des kulturellen oder gesellschaftlichen Norm- und Wertesystems (vgl. Allport 1954/1971). Aus lernpsychologischer Sicht werden in erster Linie Bezugspersonen – Eltern, Erzieherinnen und Erzieher oder Lehrerinnen und Lehrer – für die Übernahme kultureller Normen und Werte verantwortlich gemacht. Dabei handelt es sich, wie Farley (1982) betont, keineswegs um einen bewussten Prozess bzw. eine gezielte „Unterrichtung“. Das Kind „lernt“, wie es gegenüber Angehörigen ethnischer Gruppen eingestellt sein soll, gerade auch durch beiläufige abfällige Bemerkungen oder subtile – beispielsweise medial vermittelte – Botschaften:

„In a variety of ways, agents of socialisation – parents, peers, schools, the media – transmit their values and behavior patterns to the child. One of the most important process by which this happens is that of selective exposure and modeling. By this, we mean that children are exposed to certain kinds of values and behaviors but not others. Sometimes this reflects a deliberate effort on the part of parents seeking to ‚protect‘ or shelter children. However such exposure is often quite unintentional, reflecting homogeneity among peer groups, parents, and other agents of socialization“ (Farley 1982, S. 29).

Den Mechanismen des *sozialen Lernens* kommt innerhalb der lernpsychologischen Forschung ein zentraler Stellenwert zu (vgl. z. B. Bandura 1976). Die begriffliche Definition sozialen Lernens variiert stark – in der sozialpsychologischen Forschung wird dieser Begriff häufig synonym zu den Begriffen „Lernen durch Beobachtung“, „Lernen durch Imitation“, „Lernen durch

Nachahmung“ oder „Lernen durch Identifikation“ verwandt. Über die Mechanismen des sozialen Lernens in den verschiedenen Varianten werden bereits in der frühen Kindheit Grundlagen der Einstellung von Erwachsenen geschaffen:

„Prejudice may be seen as just one of many kinds of beliefs and attitudes that are learned through such socialization processes as selective exposure, modeling, reward and punishment, and internalization. (...) Of course there are many other factors in adult life, that will determine the actual level of prejudice, but it does appear that social learning from parents and other agents of childhood socialization lays a groundwork that significantly predisposes people toward being prejudiced or unprejudiced later on (Farley 1982, S. 29).

Warum und wie die Mechanismen sozialen Lernens wirken, soll an einem Beispiel verdeutlicht werden: Allport beschreibt in anschaulicher Weise, wie der Prozess der Identifikation innerhalb der Familie erfolgen kann (vgl. 1954/1971, S. 299). Die Starrheit und Steifheit der Eltern bei der Kommunikation über eine in die Nachbarwohnung eingezogene italienische Familie werden von dem Kind wahrgenommen. Die Identifikation mit den Bezugspersonen führt dazu, dass das Kind selbst starr und steif wird – die Anspannung des Kindes wird auf die Worte der Eltern über „die Italiener“ konditioniert. Allport vermutet, dass gerade im Kindesalter ethnische Vorurteile über die Prozesse des sozialen Lernens übernommen werden, da das Kind zu Beginn noch nicht eigene soziale Normen und Wertvorstellungen besitzt (vgl. ebd.).

Die Erklärung der Übernahme von ethnischen Vorurteilen im Sozialisationsprozess anhand von Mechanismen des sozialen Lernens birgt die Gefahr einer Komplexitätsreduktion. Mit ihren zum Teil behavioristischen Grundlagen stößt diese Theorie bei der Analyse der affektiven, kognitiven wie sozialen Dimension des ethnischen Vorurteils an ihre Grenzen. Zudem bleibt fraglich, ob im Zuge der primären Sozialisation Bezugspersonen wie Eltern, Lehrerinnen und Lehrer oder Gleichaltrige auf die Entwicklung von Einstellungen Heranwachsender einen solchen Einfluss nehmen können, wie es aus lerntheoretischer Sicht vermutet wird. Kognitionspsychologische Theorien zur Erklärung ethnischer Vorurteile gehen im Unterschied dazu von der Annahme aus, dass die Ursache für ethnische Stereotype und Vorurteile in der affektiven und kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu suchen ist.

Zu (2): Neben der oben genannten lernpsychologischen Dimension ethnischer Vorurteile weist Allport auch darauf hin, dass die Übernahme bzw. der Abbau von Vorurteilen altersabhängig ist.

„Solange das Kind die erwachsenen Kategorien der Ablehnung noch erlernt, ist es nicht imstande, so großzügig Ausnahmen zuzulassen. Es braucht die ersten sechs bis acht Jahre seines Lebens, um totale Ablehnung zu erlernen, und weitere sechs Jahre, um sie abzuändern“ (Allport 1954/1971, S. 315).

Die *Entwicklungspsychologie* beschäftigt sich mit der Analyse entwicklungsbedingter, insbesondere affektiver und kognitiver Einflussfaktoren (vgl. z.B. im Überblick Schmitt 1979, S. 19-57). Hervorzuheben ist der Versuch, die kognitive Entwicklung von Kindern unter Berücksichtigung des Erwerbs und des Gebrauchs abstrakter Kategorien in den Kontext der Genese von Stereotypen und Vorurteilen zu stellen. In der einschlägigen Literatur erfolgt eine Systematisierung der Entwicklung ethnischer Stereotype und Vorurteile im Kindesalter, wobei zwischen - zumeist drei - verschiedene Phasen unterschieden wird:

Nach Allport (1954/1971) werden vom Kind im ersten Stadium (pre-generalisation) Gruppenunterschiede wahrgenommen, global bewertet, aber noch nicht kategorisiert und verallgemeinert; dies erfolgt erst im zweiten Stadium (total rejection), in dem die als „anders“ kategorisierten Ethnien strikt abgelehnt werden. Im dritten Stadium (differentiation) setzt eine Differenzierung der ethnischen Stereotypen in Verbindung mit einer Umkehrung von Reden und Handeln ein¹². Zu einer ähnlichen Einteilung kommt Goodman (1973): Sie bezeichnet das erste Stadium, in dem Gruppenunterschiede und die eigene Gruppenzugehörigkeit wahrgenommen werden, „ethnic awareness“ (Unterscheidung von Völkern). Dieser Phase folgt eine zweite (ethnic orientation), in denen das Kind grobe Bewertungen von Ethnien vornimmt. In dem dritten Stadium (adult-alike ethnic attitudes) werden ethnische Stereotype differenziert und in die kognitive und affektive Struktur des Heranwachsenden integriert.

Für Piaget (1978) zeigt sich in den Befunden der Untersuchung des „Heimat-Gedankens“ bei Kindern, dass die Einsicht des Kindes, zu einem bestimmten Land zu gehören, erst entwickelt werden muss. In Anlehnung an andere Piaget'sche Untersuchungen zur kognitiven Entwicklung des Kindes lassen sich drei Stadien unterscheiden (vgl. Schmitt 1979, S. 50-57): 1. Im ersten Stadium (ca. 4 bis 6 Jahre), in dem das Kind in einer egozentrischen Beziehung zur Umwelt steht, besitzt es noch keine Vorstellung vom eigenen Land und von fremden Ländern (Egozentrismus). 2. Anschließend befindet sich das Kind (ca. 7-10 Jahre) in einem Stadium der Verunsicherung, die Vorstellungen vom eigenen und fremden Land schwanken (Soziozentrismus). 3. Erst im dritten Stadium (ca. ab 10 Jahre) kommt es zu größerer Reziprozität und das Kind kann zwischen eigenen und fremden Ländern unterscheiden (Reziprozität).

Auch die Untersuchung der affektiven Beziehungen der Kinder zum eigenen Land und zu fremden Ländern kann Aufschluss über die Entwicklung ethnischer Vorurteile im Kindesalter geben (vgl. Piaget/Weil 1951):

¹² Allport weist in diesem Zusammenhang auf die Widersprüche zwischen dem Denken und Handeln von Erwachsenen hin, die im Laufe der Sozialisation von den Heranwachsenden übernommen werden. „Im Alter von etwa acht Jahren *sprechen* die Kinder oft in einer sehr vorurteilshaften Weise. Jetzt haben sie die Kategorien und die totale Ablehnung erlernt. Aber diese Ablehnung ist hauptsächlich von sprachlicher Art. Während sie die Juden, die Polacken und die Katholiken verdammen, verhalten sie sich immer noch verhältnismäßig demokratisch. Während sie gegen sie reden, spielen sie womöglich mit ihnen. Die ‚totale Ablehnung‘ ist hauptsächlich eine sprachliche Angelegenheit. Wenn jetzt die Wirkung der Belehrung in der Schule einsetzt, lernt das Kind eine neue Sprachregelung: es muß demokratisch sprechen. Es muss sich zur Gleichheit aller Rassen und Herkunft bekennt. Daher finden wir im Alter von 12 Jahren verbale Freundlichkeit, aber Ablehnung *im Verhalten*. In diesem Alter endlich beginnt das Vorurteil das Verhalten zu beeinflussen, während im sprachlichen Bereich sich die demokratischen Vorschriften auszuwirken beginnen“ (Allport 1954/1971, S. 315; Hervorhebungen im Original, J. L.).

Grundsätzlich zeigen sich in jüngeren Jahren einfach strukturierte Wertungen, während das Kind in zunehmenden Alter die Fähigkeit zu kognitiv differenzierten Urteilen entwickelt. Schon im ersten Stadium werden von den Kindern – befragt nach ihren Beziehungen zu Außengruppen – deutliche Wertungen (z.B. „Sie (Ausländer, J.L.) tragen alte Kleider“; „Weil die Franzosen eklig sind“ oder „Die Schweizer streiten immer“) vorgenommen. Die Hartnäckigkeit der negativen Bewertung zeigt sich darin, dass sie im II. Stadium unvermindert auftreten (z.B. „Die Deutschen sind schlecht, sie machen immer Krieg“ oder „Die Franzosen sind arm und dort ist alles schmutzig“). Im III. Stadium sind dagegen keine negativen Bewertungen zu finden, was Piaget und Sandler-Weil dazu veranlasst, in der Förderung der Reziprozität der Gedanken und Handlungen eine Grundlage für den Abbau von Stereotypen und Vorurteilen zu sehen.

Piaget und Sandler-Weil ziehen aus ihren Untersuchungsergebnissen folgende Schlüsse:

„Wir können (...) zwei Schlußfolgerungen ziehen. Die eine besagt, daß für das Kind die Entdeckung des Heimatlandes und das Verständnis für andere Länder einen Prozeß des Übergangs von der Egozentrik zur Reziprozität darstellt. Die andere besagt, daß diese stufenweise Entwicklung ständigen Rückschlägen ausgesetzt ist, die gewöhnlich durch das Wiederauftauchen der Egozentrik auf einer breiteren und sozialbezogenen Ebene in jedem neuen Entwicklungsstadium oder beim Auftreten jedes neuen Konfliktes hervorgerufen werden“ (Piaget 1978, S. 118f).

Anhand kognitionspsychologischer Theorien wird erklärbar, warum bei Kleinkindern massive ethnische Stereotypen und Vorurteile nachzuweisen sind, auch wenn sie noch keine konkrete Vorstellung über Ethnien entwickelt haben. In der Ablehnung von Andersartigkeit zeigt sich das Bedürfnis des Kindes nach Sicherheit in einer Bezugsgruppe. Gruppenzugehörigkeit wird über die Übernahme und Einhaltung gesellschaftlich vermittelter Gruppennormen bzw. von Normen des Wohlverhaltens ausgedrückt. Ausländer werden als Angehörige einer Gruppe angesehen, die den rigiden Vorstellungen von der Norm des Wohlverhaltens nicht entspricht. Die kognitionspsychologischen Theorien über die Entwicklung ethnischer Vorurteile bilden ferner die Grundlage zur Interpretation der Befunde, nach denen ein Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Vorurteil besteht (vgl. z.B. Wagner/Zick 1995).

Kritisch angemerkt werden sollen insbesondere zwei Aspekte, die sich vor allem auf die kognitionspsychologischen Untersuchungen Piagets beziehen. Die Hypothese von der Vorurteilsresistenz von Personen mit höheren Bildungsabschlüssen widerlegen Befunde, nach denen massive Vorurteile gerade unter den Befragten zu finden sind, die über höchste Bildungsabschlüsse verfügen (vgl. z.B. Silbermann/Hüser 1995, S. 50). Zum anderen begünstigt die fehlende kulturelle und soziale Differenzierung der Piaget'schen kognitionspsychologischen Theorie mit Blick auf die Anlage der Studie (theoretisches Fundament, ethnischer Hintergrund der an den Studien teilnehmenden Personen u.a.m.) eine eurozentristische wie mittelschichtfixierte Sicht auf die Vorurteilsentwicklung Heranwachsender.

III.3 Institutionelle Erklärungsebene

Ein wesentlicher Nachteil der bisherigen Erklärungsansätze besteht darin, dass ethnische Vorurteile ausschließlich als Einstellungen von Personen dargestellt werden; ethnische Vorurteile sind auf *institutioneller Ebene* auch als Ideologien, wie sie in Gesetzen, Anordnungen des Staates, Gerichtsurteilen, literarischen Werken, Liedern oder Spielen vorkommen, zu untersuchen. Notwendig ist eine Analyse ethnischer Vorurteile in gesellschaftlichen Institutionen wie Schule oder Medien¹³.

Unter Berücksichtigung der Thematik der vorliegenden Arbeit, erscheint es sinnvoll, sich auf die Suche nach den Bedingungsfaktoren im Kontext von Schule zu konzentrieren. Die Bestimmung und Analyse von Faktoren institutionellen Rassismus¹⁴ in der Schule kann nicht losgelöst von dem politischen, sozialen, historischen, kulturellen und ökonomischen Kontext der jeweiligen (Einwanderungs-)Gesellschaft erfolgen. Insofern sind die Ergebnisse der anglo-amerikanischen Diskussion nicht auf die Bundesrepublik Deutschland übertragbar. Mit Blick auf die Situation in der Bundesrepublik Deutschland wird es notwendig sein, die landesspezifischen Faktoren des institutionellen Rassismus zu benennen¹⁵. In der bundesrepublikanischen Diskussion ist das Konzept des „institutionellen Rassismus“ wenig etabliert¹⁶; stattdessen wird in Anlehnung an die

¹³ Diskursanalytische Theorien zur Erklärung ethnischer Vorurteile unternehmen unter anderem den Versuch, ideologisch gefärbte Aussagesysteme – in erster Linie in den Medien – aufzudecken. Aus diskursanalytischer Sicht sollen ideologische Implikationen von Aussagesystemen anhand einer Analyse von Medien-, Politik-, Wissenschafts- wie Alltagsdiskursen transparent gemacht werden. Im Mittelpunkt stehen die Geschichte, der Inhalt, die Struktur und Funktion der Diskurse über Rassismus. Diskursanalytische Untersuchungen sehen die Ursache für die Genese ethnischer Vorurteile in der Verbreitung von Kollektivsymbolen (z.B. Schwemme, Flut, Boot, Haus), mit denen Diskursteilnehmerinnen und –teilnehmer manipuliert werden sollen (vgl. z.B. im deutschsprachigen Raum die Arbeiten des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung (DISS), beispielsweise Jäger/Link 1993, Jäger 1994, 1996, 1997; Jäger/Paul 2001). Zur Bedeutung diskursanalytischer Ansätze für die Analyse von Unterrichtsgesprächen vgl. Horstmann 2002.

¹⁴ Im Mittelpunkt steht der Begriff des Institutionellen Rassismus, der in der anglo-amerikanischen Diskussion etabliert ist (vgl. z.B. Troyna/Williams 1986; Troyna/Hatcher 1992; Troyna 1993). Mit dem Begriff des „institutionellen Rassismus“ sind eine Vielzahl spezifischer Probleme der (Einwanderungs-) Gesellschaft in den Mittelpunkt gestellt worden, „die den Blick weg von den Defiziten der Kinder und ihrer Familien auf die Praktiken der Institution Schule im Umgang mit ihnen lenkte. Hierzu zählen z. B. Verteilungs- und Zuweisungspraktiken im Fall von Immigranten-Kindern; untersucht wurde der heimliche Lehrplan rassistischer Werte oder der rassistischer Bias in Schulbüchern und Lehrmaterialien; aufgedeckt wurde der latente Rassismus in der Zuteilung von Kindern in Lern- und Leistungsgruppen in den Gesamtschulen; beschrieben wurden diskriminierende Kontrolltechniken, ethnozentristische Test-Verfahren und Verfahren der Leistungsmessung und –beurteilung; hingewiesen wurde auf die geringere Zahl schwarzer Lehrkräfte und ihre Konzentration in den unteren Statusgruppen der Schulhierarchie; nachgewiesen wurde die Vernachlässigung der Förderung im muttersprachlichen Unterricht oder die Weigerung von Lehrkräften, die staatlichen Gesetze in Bezug auf Minderheiten ernst zu nehmen; schließlich wurde das Fehlen eines Curriculums beklagt, das alle Schülerinnen mit einem Verständnis von Rassismus ausstattete“ (Gomolla/Radtke 2002, S. 47). Zur Kritik an dem Begriff des institutionellen Rassismus vgl. Troyna/Williams 1986.

¹⁵ Auf der Suche nach der Vorurteilsideologie des Rassismus in der Schule stößt das Konzept der institutionellen Diskriminierung allerdings dort an seine Grenzen, wo deutlich unterschieden werden muss zwischen Vorurteilsideologien und Diskriminierungshandlungen.

¹⁶ In der deutschsprachigen Forschung bleibt die Frage nach möglichen Kontinuitäten der institutionellen Ideologie des Rassismus aufgrund der deutschen Geschichte weitgehend unbeantwortet. Jäger (2001)

anglo-amerikanische Forschung dafür plädiert, den Begriff der „institutionellen Diskriminierung“ einzuführen (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 48ff). Mechanismen institutioneller Diskriminierung liegen dann vor,

„wenn regelmäßig von der Organisation Schule vorgenommene (Selektions-) Entscheidungen, die in ihrer eigenen Logik und Pragmatik getroffen werden, ungleiche Wirkungen auf die Schüler haben, und wenn diese in der Organisation selbst hergestellten Unterschiede durch Merkmale/Eigenschaften, die der benachteiligten Gruppe zugeschrieben werden, mit Sinn ausgestattet werden, und wenn es sich dabei um das Kollektivmerkmal der ‚nationalen Herkunft‘/‚Kultur‘ handelt“ (ebd., S. 264).

Unter besonderer Berücksichtigung schulrechtlicher Bestimmungen¹⁷ wird die Institution Schule im Hinblick auf ihre ideologischen Implikationen von der Aufnahme von Migrantenkindern¹⁸ bis hin zum Übergang in den Beruf einer kritischen Prüfung unterzogen. Dieses Vorgehen ermöglicht es auf der Grundlage gesicherter Daten Benachteiligungen von Migrantinnen und Migranten gegenüber nicht migrierten Schülerinnen und Schülern aufzuspüren und in den Kontext verursachender Bedingungen zu stellen¹⁹. In einschlägigen Arbeiten (vgl. im Überblick: Diehm/Radtke 1999; Diehm 2002; Hansen/Wenning 2003; Auernheimer 2003b, 2006) können zwei in einem engen Zusammenhang stehende Perspektiven hervorgehoben werden: Es wird der Versuch unternommen, Vorurteilsideologien im Kontext der Bildungsbeteiligung (1) und der Bildungskonzeption (2) nachzuweisen. Unterschieden wird dabei zwischen der

unternimmt als einer der wenigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler den Versuch, den institutionellen Rassismus als Effekt einer Diskursverschränkung in den Kontext des deutschen Faschismus einschließlich des Völkermords an den Juden zu stellen.

¹⁷ Vgl. z.B. Palt/Reuter/Witte 1998; Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999; Krüger-Potratz/Puskeppeleit 2001; Gogolin/Neumann/Reuter 2001. Zum Schulrecht für ethnische Minderheiten aus historischer Sicht vgl. Krüger-Potratz/Jasper/Knabe 1998; Hansen/Wenning 2003

¹⁸ Wenn von „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ gesprochen wird, dann ist damit eine sehr heterogene Gruppe gemeint. Häufig wird dabei zwischen drei Formen von Migration, der arbeitsmarktbezogenen Zuzüge, der Einwanderung von Aussiedlerfamilien und der Zuwanderung in Form von Flucht und Vertreibung unterschieden. Aus statistischer Sicht wird oftmals der Versuch unternommen, den Fokus bei der Ermittlung von Daten zur Schulsituation im Einwanderungsland Deutschland auf die Ausländerinnen und Ausländer zu richten. Dabei werden beispielsweise diejenigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund außer Acht gelassen, welche die doppelte Staatsbürgerschaft besitzen, deren Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen haben oder deren Elternteil mit einer Migrantin bzw. einem Migranten verheiratet ist. Wenn im Folgenden dieser Fokus übernommen wird, so nur deshalb, weil sich der Mechanismus institutioneller Diskriminierung am Beispiel von Schülerinnen und Schülern mit ausländischem Pass exemplarisch verdeutlichen lässt.

¹⁹ Weitgehend unumstritten ist, dass generell Bildungsbenachteiligungen von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund existieren – sie beginnen schon in der frühen Kindheit, setzen sich in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen fort und wirken sich auf das Erwerbsleben aus. Die PISA-Untersuchung hat deutlich gemacht, dass an den „Gelenkstellen von Bildungskarrieren“ soziale Ungleichheiten entstehen. Einen genaueren Blick auf „primäre“ (Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und sozialer Herkunft) oder „sekundäre“ (unterschiedliches elterliches Entscheidungsverhalten) Ungleichheiten (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 354) erlaubt die IGLU-Studie (vgl. Bos u.a. 2003a; Bos u.a. 2003b, S. 210). Es ist allerdings genau zu klären, worin die Ursachen der Ungleichheit bestehen bzw. in welchen Fällen Diskriminierungseffekte vorliegen. Nach Nauck/Diefenbach/Petri sollte der Frage nachgegangen werden, ob „Migration als solche einen Einschnitt im Lebensverlauf bedeutet, der einen Verlust oder eine Entwertung von Kapitalien nach sich zieht, die im folgenden für eine intergenerationale Transmission nicht oder nur eingeschränkt zur Verfügung stehen“ (1998, S. 719).

Ungleichbehandlung Gleicher (direkte Diskriminierung)²⁰ und der Gleichbehandlung Ungleicher (indirekte Diskriminierung)²¹ (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 264ff). Die Grenzen zwischen diesen beiden Formen der Diskriminierung sind fließend.

„Im ersten Fall *direkter* Diskriminierung erlauben formelle Erlasse und explizite Regeln eine gezielte Unterscheidung und Ungleichbehandlung – im Kontext der Schule in der Regel als positive Diskriminierung in fördernder Absicht, die auf ihre (benachteiligenden) Nebenfolgen zu beobachten ist. Im Fall der *indirekten* Diskriminierung sind es formelle und informelle Handlungsmuster und geschriebene und ungeschriebene Regeln der Gleichbehandlung, die in den Mitgliedschaftsbedingungen institutionalisiert sind“ (Gomolla/Radtke 2002, S. 264; Hervorhebungen im Original, J.L.).

Zu (1): Im Rahmen der Analyse der *Bildungsbeteiligung* wird untersucht, ob und ggf. inwieweit bei der Einschulung, beim Aufnahmeverfahren, beim Übergang in die Sekundarstufe I oder in den Beruf eine direkte Diskriminierung vorliegt (formelle wie informelle organisatorische

²⁰ Czock bewertet schon Mitte der 1980er Jahre in ihrem Aufsatz „Ethnozentrismus in der Schule“ das Verhalten der Pädagoginnen und Pädagogen als positive Diskriminierung und zeigt die Folgen auf: „Werden die Unterschiede zu den deutschen Schülern zur Kenntnis genommen, sind es die Defizite oder Mängel, die sie gegenüber ihren deutschen Mitschülern haben. Dann kann nicht mehr weiter von Gleichberechtigung ausgegangen werden. Die Defizite fordern eine Sonderbehandlung heraus. Entweder wird die Bearbeitung in der jeweiligen Stunde angegangen, oder sie wird an Sondermaßnahmen delegiert. Hervorgebracht wird in diesem vermeintlichen Engagement für die Migrantenkinder jedoch nur, was sie (noch) nicht können. Sie sind die, die nicht mithalten können, die letztlich den Unterricht verzögern, und wenn sie dafür noch ein ungerühtes Aufheulen ihrer deutschen Mitschüler ernten, weil ‚sie es immer noch nicht kapiert haben‘, dann wird deutlich, daß auch diese Strategie die soziale Integration nicht unmittelbar fördert. Kulturelle und ethnische Besonderheiten assoziieren sich in diesem Arrangement – nicht zuletzt als Lehrstück für die deutschen Mitschüler – mit sprachlichen und fachlichen Defiziten. Unter der Hand verkehrt sich das, was als Förderung ausgegeben wird, in sein Gegenteil und wird zur psychischen Dauerbelastung der Kinder“ (1986, S. 97f). Czocks Analyse lässt allerdings offen, welche gesellschaftliche Funktion der Institution Schule im Zuge der positiven Diskriminierung zukommt. Gomolla/Radtke stellen die Verhaltensweisen von Pädagoginnen und Pädagogen in einen institutionell-administrativen wie gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang und machen institutionsspezifische Mechanismen direkter Diskriminierung aus (vgl. 2002, S. 266ff).

²¹ Czock beschreibt Formen und Folgen einer „ignorierenden Toleranz“ für migrierte Schülerinnen und Schüler: „Solange die ausländischen Schüler im Unterricht nicht durch Mängel auffallen, werden sie wie deutsche Schüler behandelt. In den Unterrichtsstunden bleiben etwaige ethnische, kulturelle oder sprachliche Besonderheiten der Kinder ausgespart. Der Themenkanon ist auf die deutschen Schüler ausgerichtet, ob ihre Lebenshintergründe und -erfahrungen darin aufgehen, ist schon fragwürdig. Die Erfahrungen der Migrantenkinder bleiben jedoch auf jeden Fall ausgeklammert. Wieviel sie von dem jeweils verhandelten Unterrichtsstoff verstehen und zu welchen Interpretationen sie kommen, bleibt unthematziert. Sie sitzen still, zum Teil beschäftigungslos, weil sie die gestellte Aufgabe nicht verstanden haben, auf ihren Plätzen, während das Unterrichtsgeschehen weiterläuft. (...) Der Lehrer bleibt diesem Geschehen gegenüber ‚neutral‘, hat doch prinzipiell jeder Schüler die Chance, aufgerufen zu werden“ (Czock 1986, S. 97). Auch hier bleibt unkonkret, durch welche Mechanismen indirekter Diskriminierung ethnozentristische Praxen der Gesellschaft im institutionellen Rahmen fortgeführt werden. Gomolla/Radtke (2002) – das Nicht-Wahrnehmen ethnischer Differenzen wird von ihnen als „indirekte Diskriminierung“ definiert – beschreiben diese Mechanismen näher: „Mechanismen indirekter Diskriminierung resultieren aus der *Anwendung gleicher Regeln* auf Migrantenkinder wie auf ihre deutschen Mitschülerinnen. Diese Handlungsstrategien, die vermittelt über die Mitgliedschaftsrolle auf der pragmatischen Erwartung einer möglichst homogenen Klasse beruhen, stellen eine strukturelle Benachteiligung von Zweitsprachlernerinnen dar und lassen die spezifischen Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen von Kindern aus ausländischen Herkunftsfamilien unberücksichtigt. Dabei werden im Fall von Migrantinnen die vermeintlich ‚neutralen‘ Leistungskriterien vielfach mit askriptiven Merkmalen in Bezug auf den kulturellen und religiösen Hintergrund der Kinder und ihrer Familien gefüllt. Die Nebenfolgen von Entscheidungen können dabei durchaus intendiert sein. Auch in diesen Fällen steht hinter dem Prinzip der Gleichbehandlung die strategische Absicht zur Homogenisierung von Lerngruppen und zur Minimierung von ‚Problemen‘“ (2002, S. 270; Hervorhebungen im Original, J.L.).

Maßnahmen existieren, mit denen ethnische Minderheiten – zumeist mit fördernder Absicht – einer Sonderbehandlung unterzogen werden) oder eine indirekte Diskriminierung nachgewiesen werden kann (besondere Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen migrierter Kinder und Jugendlicher werden ignoriert bzw. es werden gleiche Regeln für alle Schülerinnen und Schüler angewandt) (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 266ff).

Im Vorfeld bzw. bei der Be- und Einschulung tritt institutionelle Diskriminierung bei einer näheren Betrachtung der Zugangsbedingungen zu den Bildungs- und Erziehungseinrichtungen in direkter wie indirekter Form zutage. Direkte Diskriminierung zeigt sich in der Sonderbehandlung von Migrantenkindern, die z.B. in den schulrechtlichen Bestimmungen für Flüchtlingskinder²² zum Ausdruck kommt. Es gibt Länder, in denen Flüchtlingskinder schulpflichtig sind, in anderen wird den Kindern ein Anspruch auf Schulbesuch zugebilligt, wiederum andere machen den Schulbesuch vom Anerkennungsverfahren abhängig (vgl. im Überblick Hartmann-Kurz 1997, S. 62-76). Verschiedene Sonderregelungen für die schulpflichtigen ausländische Kinder (wie zum Beispiel die Einrichtung von Vorbereitungs- und Übergangsklassen) können als Form positiver Diskriminierung interpretiert werden. Zur direkten negativen Diskriminierung wird die Einrichtung besonderer Klassen dann, wenn ganze Kohorten eine Sonderbehandlung erfahren und dadurch eine systematische und langandauernde Ausgrenzung erfolgt (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 78ff; Gomolla 2003). Nicht zuletzt ist die Maßnahme, ausländische Schülerinnen und Schüler bei der Einschulung einmalige Sprachtests durchführen zu lassen, diskriminierend. In diesem Selektionsverfahren, das besonders seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA- und der PISA-E-Studie in zunehmenden Maße angeraten wird, bleiben die besonderen Lernvoraussetzungen und die sprachliche Entwicklung zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kinder gänzlich ausgeklammert²³. Diskriminierung in indirekter Form findet sich beispielsweise dann, wenn die Lebenssituation von Kinder mit Migrationshintergrund bei der Einschulung keine Berücksichtigung findet und – unter Umgehung einschlägiger schulrechtlicher Bestimmungen – „fehlende Deutschkenntnisse“ als Hinweis auf andere Leistungs- und Fähigkeitsdefizite gedeutet wird.

Im *Sonderschul-Aufnahme-Verfahren* werden Migrantenkinder beispielsweise dann direkt diskriminiert, wenn Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen des Umschulungsverfahrens zur Sonderschule für Lernbehinderte vor allem die Defizite dieser Schülerinnen und Schüler hervorheben (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 267f; Kornmann 2003; Gomolla 2003, S. 102ff). Unter Umgehung schulrechtlicher Bestimmungen werden muttersprachliche Fähigkeiten als Korrektur der Diagnose „Lernbehinderung“ nur in Ausnahmefällen überprüft. Eine indirekte Diskriminierung besteht in der Begründung negativer Leistungsprognosen, welche eine

²² Dass das Menschenrecht auf Bildung und das Kinderrecht auf kostenlosen Unterricht gemäß des Artikels 28 der Konvention über die Rechte des Kindes (KRK) in der Bundesrepublik nicht für alle Kinder gilt, wird am Beispiel der Kinder und Jugendlichen, die selbst oder deren Erziehungsberechtigte einen Asylantrag gestellt haben, deutlich. Vgl. im Überblick: Becker/Hartmann-Kurz/Nagel 1997; Neumann/Niedrig/Schroeder/Seukwa 2002; zu den Rassismuserfahrungen von Flüchtlingen in Bildungsinstitutionen vgl. Neumann/Niedrig/Schroeder/Seukwa 2003

²³ Vgl. dazu die Resolution des Instituts für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik (2002) zum Umgang mit Ergebnissen von PISA

Sonderschulüberweisung zur Konsequenz haben, mit durch Motivationsmängel verursachte Lernbeeinträchtigungen. Da diese Motivationsmängel letztlich wiederum auf „Sprachdefizite“ oder „generalisierte Teilleistungsschwächen in der deutschen Sprache“ zurückgeführt werden, kann – im Gegensatz zur obigen offenen bzw. naiven – von einer verdeckten bzw. „reflexiven“ Umgehung rechtlicher Rahmenbedingungen gesprochen werden.

Im *Übergang zur Sekundarstufe I* treten Formen direkter Diskriminierung beispielsweise dann zutage, wenn Vorbereitungsklassen für Seiteneinsteiger nur an Hauptschulen zugelassen werden, Migrantenkindern mit guten Noten in Elterngesprächen und Übergangsempfehlungen der Grundschule nur niedrige Bildungsabschlüsse zugetraut werden oder der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen quotiert wird²⁴. Eine verdeckte bzw. reflexive Umgehung von Schulvorschriften kann darin gesehen werden, dass Lehrerinnen und Lehrer häusliche Lernbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten migrierter Schülerinnen und Schüler negativ bewerten und auch Kindern mit guten Noten aufgrund des „muttersprachlichen Familienkontexts“, der „Kultur und Religion“, der „fehlenden sozialen Integration“ oder „(Selbst-)Segregation“ einen niedrigeren Bildungsabschluss nahe legen.

Die Auswirkungen institutioneller Diskriminierung zeigt sich bei einem Blick auf die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Schultypen des allgemein- und berufsbildenden Schulsystems. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind im Vergleich zu der Schülerschaft ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt in Hauptschulen und Sonderschulen deutlich überrepräsentiert, während sie im Bereich der Realschulen und Gymnasien unterrepräsentiert sind (vgl. z.B. Klemm 2001; Powell/Wagner 2002; Karakaşoğlu/Nieke 2002)²⁵. Es zeichnen sich zwei Trends ab: Auf der einen Seite gelingt es immer mehr Migrantenkindern Schulen mit höheren oder mittleren Bildungsabschlüssen zu besuchen; auf der anderen Seite sind sie an Schulen mit niedrigen Abschlüssen oder unter der Schülerschaft ohne Abschluss in hohem Maße überrepräsentiert²⁶. Die nachgewiesene im Vergleich zu deutschen Schulabgängern

²⁴ Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund variiert in den Ländern, Städten und Gemeinden stark (vgl. z.B. Karakaşoğlu-Aydin 2001). Wenn der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler in einzelnen Gebieten bzw. Schulen bei über 50% liegt, wird erwogen, diesen durch eine Quotenregelung zu verringern.

²⁵ In der PISA-E-Studie wird darauf hingewiesen, dass die Verteilung von Migrantenkindern auf einzelne Schulformen in den einzelnen Bundesländern deutliche Unterschiede aufweist: „Die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen unterscheidet sich erheblich in Abhängigkeit vom Migrationsstatus der Familie. (...). Die Beteiligungsmuster unterscheiden sich allerdings von Land zu Land erheblich. Dies ist in erster Linie auf die unterschiedlichen Angebotsstrukturen der Länder und deren Nutzung zurückzuführen. In den Ländern Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, dem Saarland und dem Stadtstaat Bremen sind die Übergangsschwellen zu einem mittleren und höheren Bildungsgang für Jugendliche aus Migrationsfamilien deutlich abgesenkt. Aber nur in Hessen und Niedersachsen führt dies auch zu einer Annäherung des Bildungsverhaltens der unterschiedlichen Bevölkerungsteile“ (Deutsches PISA-Konsortium 2002, S. 199).

²⁶ Besonders auffällig wird dies bei den Schülerinnen und Schülern mit bzw. ohne Hauptschulabschluss: „Im Bereich der Hauptschulabschlüsse und der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss hat sich der Trend zu höheren Abschlüssen seit Mitte der 90er Jahre deutlich verlangsamt und bleibt auf einem alarmierend hohen Niveau: über die Hälfte der Schulabgänger mit ausländischem Pass verlassen die Schule ohne Schulabschluss (einschließlich Sonderschulen) oder mit einem Hauptschulabschluss. Doppelt so viele ausländische Jugendliche verlassen die Schule ohne Hauptschulabschluss (16,7%) als deutsche Jugendliche (8%)“ (Beauftragte der Bundesregierung 2002, S. 15).

schlechtere Schulbildung hat wiederum negative Auswirkungen auf die weitere berufliche Qualifizierung. Die Situation im Übergang von der Schule in den Beruf hat sich für ausländische Schülerinnen und Schüler deutlich verschlechtert²⁷. Die Vorurteilsideologie des Rassismus wird wirksam, wenn die Allokation Jugendlicher auf gesellschaftliche Statuspositionen entlang ethnischer Grenzen verläuft. Bildungsbenachteiligung von Migrantinnen und Migranten ist allerdings kein nationales Phänomen (vgl. z.B. Allemann-Ghionda 2002); dies zeigen gerade auch die aktuellen internationalen Vergleichsstudien wie PISA (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Die Bundesrepublik Deutschland gehört dabei allerdings zu den Ländern, in denen ein enger Zusammenhang zwischen der Bildungsbeteiligung und sozialer, geschlechtlicher und ethnischer Faktoren existiert (vgl. Gogolin 2006)²⁸.

Zu (2): Die Ausprägungen institutioneller Diskriminierung lassen sich nicht nur auf den Bereich der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beschränken; es gilt vielmehr, die ethnische Vorurteilsideologien als objektivierte und materialisierte Produkte auch im Bereich der spezifischen *Bildungskonzeption* des Schulsystems näher zu untersuchen. Bedeutsam werden hier die Fragen, ob und ggf. inwieweit ethnische Kollektive, Gruppen und Minderheiten mit Blick auf das Fächerangebot, die Richtlinien und Lehrpläne, die Lehrwerke oder die Schulphilosophie eine Sonderbehandlung erfahren (direkte Diskriminierung) oder ihre besonderen Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen ignoriert werden (indirekte Diskriminierung) (vgl. z.B. Luchtenberg/Nieke 1994; Gogolin/Neumann 1997; Gogolin/Nauck 2000).

Die *Schulfächer* mit ihren curricularen Inhalten im bundesdeutschen Schulsystem können als ein wichtiger Indikator dafür gelten, inwieweit sich die Bildungseinrichtung einer Internationalisierung von Bildung gegenüber öffnet. Wie sehr eine Auf- bzw. Abwertung bestimmter Fächer erfolgt, zeigt sich an der sprachlichen Bildung (vgl. Gogolin 1994; Reich/Roth 2002). Der Sprache der Migrantinnen und Migranten wird im bundesdeutschen Schulsystem – wenn überhaupt – nur wenig Bedeutung zugemessen. So können beispielsweise die Bezeichnung „Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“ und seine Randstellung im Stundenplan als Indiz für den „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (vgl. Gogolin 1994) gewertet werden. Die im Zuge der fortschreitenden Internationalisierung und Europäisierung wichtigen

²⁷ „Während bei deutschen Jugendlichen und jungen Erwachsenen nur ca. 8% ohne Ausbildung bleiben, liegt die Ungelerntenquote bei türkischen Jugendlichen mit 40% fünfmal höher (Ausländer insgesamt: 33%). Bedenklich ist vor allem, dass seit 1995 ein erheblicher Rückgang bei der Ausbildungsbeteiligung junger Migrantinnen und Migranten festzustellen ist. (...). Zu der deutlich geringeren Ausbildungsbeteiligung kommt hinzu, dass das faktische Berufsspektrum der Jugendlichen ausländischer Herkunft viel enger ist als das der deutschen Gleichaltrigen“ (Beauftragte der Bundesregierung 2002, S. 15f).

²⁸ „In Deutschland ist die potenzielle Risikogruppe schwacher und extrem schwacher Leser im internationalen Vergleich groß: Sie macht rund 23 Prozent der Alterskohorte der 15-Jährigen aus. Soziale Herkunft, Bildungsniveau des Elternhauses, Zuwanderungsgeschichte der Familie und Geschlecht beeinflussen das relative Risiko der Zugehörigkeit zu dieser potenziell gefährdeten Gruppe. In Deutschland ist der Gesamtzusammenhang zwischen diesen Merkmalen und der Risikogruppenzugehörigkeit enger als in vielen anderen OECD-Staaten, die gerade bei der Förderung von Kindern unterer sozialer Schichten erfolgreicher sind“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 402). Durch die gezielte und frühzeitige Identifikation und Förderung wäre eine Reduzierung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler der potenziellen Risikogruppe erreichbar (vgl. ebd., S. 401).

sprachlichen Kompetenzen zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kinder bleiben häufig unberücksichtigt und werden nicht weiterentwickelt²⁹.

Eine Analyse fachspezifischer *Curricula* zeigt: Das bundesdeutsche Schulwesen öffnet sich nur langsam gegenüber den Prozessen der Internationalisierung, Europäisierung und Migration (vgl. dazu Göpfert 1985; Kalpaka/Neumann 1991/1992; Bühler-Otten/Neumann/Reuter 2000). Schule in der Bundesrepublik Deutschland war und ist als homogenisierende Institution in erster Linie an einem national orientierten Bildungskonzept interessiert (vgl. z.B. Wenning 1996; 1999)³⁰.

Einschlägige Untersuchungen belegen, dass sich die Ideologie des Rassismus in den im Unterricht eingesetzten Materialien wie *Lehrwerken* oder *Kinder- und Jugendliteratur* in offener wie latenter Form widerspiegelt (vgl. z.B. Höhne/Kunz/Radtke 1999; Rösch 2000, 2003; Kunz 2002, 2003). Besonders deutlich wird dies am Beispiel der Texte über „Ausländer“: Eine „indirekte Diskriminierung“ gegenüber Migrantinnen und Migranten ist zwar immer seltener zu finden; das Thema Migration wird allerdings vielfach als „Pflichtkapitel“ abgehandelt bzw. in einer paternalisierenden, ethnisierten wie diskriminierenden Form vermittelt. Obwohl die Wichtigkeit einer Neukonzeptionierung Allgemeiner Bildung im Sinne internationaler wie interkultureller Bildung erkannt worden ist (vgl. Klafki 1998), bleibt die Frage nach der „angemessenen“ inhaltlichen wie unterrichtsmethodischen Berücksichtigung von Heterogenität und Differenz in den einzelnen Schulfächern in der schulpädagogischen, didaktischen und fachdidaktischen Diskussion häufig ausgespart.

Ob und gegebenenfalls inwieweit sich in schulischen Bildungskonzeptionen Ideologisierung finden lassen, wird nicht zuletzt in dem von den am Schulleben beteiligten Personen entwickelten *Schulprogramm* deutlich. Hier werden ideologische Implikationen auf inhaltlicher, methodischer und schulorganisatorischer Ebene ersichtlich. Untersuchungen zeigen, dass es einzelnen Institutionen oftmals nicht gelingt, die in der Schule wirkenden Mechanismen des institutionellen Rassismus kritisch zu reflektieren, Handlungsschritte zum Abbau ethnischer Vorurteile in detaillierter Form zu formulieren und hinsichtlich ihres Erfolges zu evaluieren (vgl. z.B. Auernheimer/Blumenthal/ Stübig/Willmann 1996; Gogolin/Neumann 1997).

²⁹ Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass eine Förderung auf der Grundlage der gesamten Spracherfahrungen die Sprachentwicklung der Kinder positiv beeinflusst (vgl. im Überblick Luchtenberg 1995; Baur u.a. 2001; Reich/Roth 2002; Gogolin u.a. 2005).

³⁰ Kalpaka/Neumann beispielsweise konstatieren in einer Stellungnahme zum Lehrplan Politik für die Sekundarstufe I in Hamburg: „Der Lehrplan bestätigt eine Alltagssprache und ein Alltagsdenken, das pauschalisierend und stereotypisierend ist, auf dem rassistische Bilder basieren. Wir wollen den Autoren nicht Rassismus unterstellen, jedoch auf die Gefahr der Unterstützung rassistischer Grundstrukturen hinweisen: Die bestehen darin, bestimmten Gruppen Eigenschaften zuzuschreiben, die sie aufgrund ihrer Herkunft hätten“ (1991/1992, zit. n. Huth 1997, S. 24).

III.4 Gesellschaftliche, europa- und weltgesellschaftliche Erklärungsebene

Da sich die Erziehungs- und Bildungseinrichtung Schule in einem engen Wechselwirkungsverhältnis zum politischen, ökonomischen, kulturellen und sozialen System der Gesellschaft befindet, kann es nicht ausreichen, Vorurteilsideologien nur auf institutioneller Ebene erklärbar zu machen; Vorurteilsideologien finden sich auch auf *gesellschaftlicher Ebene*. Im Rahmen einer makrosoziologisch orientierten Analyse kommt in der nationalen wie internationalen soziologischen Diskussion der ideologietheoretischen Erklärung ethnischer Vorurteile eine besondere Bedeutung zu (vgl. im Überblick Heckmann 1992, S. 138-151; Butterwegge 1996, S. 118-132; Räthzel 2000; Auernheimer 2003a, S. 93-192). Da sich soziologisch fundierte *Ideologietheorien* in ihrer Entwicklungsgeschichte, Theoriebildung, Wirkung und Kritik sehr voneinander unterscheiden, ist es notwendig, zunächst zu klären, was konkret unter dem theoretisch behandelten Analyseobjekt, der Ideologie, zu verstehen ist, um auf dieser Grundlage eine Systematisierung und Auswahl von Theorien vornehmen zu können.

Bei der Bestimmung des Ideologiebegriffs sollen zwei wesentliche Aspekte hervorgehoben werden. Zum einen lassen sich Ideologien als Ideen, besser: als Ideensysteme bezeichnen, die – sowohl aus der Sicht klassischer wie auch moderner Ideologietheorien – in den Kontext politischer, ökonomischer, kultureller wie sozialer Interessen zu stellen sind. Heckmann (1992) fasst die Kernelemente von Ideologien wie folgt zusammen:

„(1) Ideologien sind wirklichkeitsinadäquate, verzerrte Ideensysteme. Seit der Begründung des modernen Wissenschaftsbegriffs durch Bacon im 17. Jahrhundert und seiner Idolenlehre, die zur Vorstufe der Diskussion des Ideologieproblems wurde, heißt Ideologie: nicht der Wirklichkeit entsprechend, bezeichnet das Konzept einen Gegensatz zur ‚Wahrheit‘. (2) Durch die französische Aufklärung, die marxistische Ideologiekritik wie die Mannheimsche Wissenssoziologie kommt als weiteres zentrales Moment des Ideologiebegriffs das der ‚Interessiertheit‘, der Interessengebundenheit, der Macht- und Herrschaftsabhängigkeit von Ideen und Aussagen hinzu (...). (3) Ideologien bestehen nicht aus vereinzelt, ‚zersplitterten‘ oder isolierten Ideen, sondern stellen – in unterschiedlich ausgebildeten Graden – Strukturen und Systeme von Aussagen dar“ (S. 139f).

Zum anderen bleibt der Begriff Ideologie aus der Sicht der modernen Ideologietheorie nicht auf Ideen oder Ideensysteme beschränkt; impliziert wird immer auch eine „ideologische Praxis“. Auernheimer (2003a) versteht in Anlehnung an Althusser Ideologien

„(...) als mehr oder weniger konsistente Weltbilder, aber auch als Konglomerate von Bildern, Alltagsvorstellungen, religiösen und anderen Praktiken, mit denen die Menschen ihr Verhältnis zu ihren Existenzbedingungen darstellen, ja ‚leben‘; denn sie codieren damit nicht nur ihre Erfahrungen, sondern beziehen daraus auch ihr Selbstverständnis als Akteure. Ideologien werden in ideologischen Kämpfen gebildet und umgearbeitet, neu ‚artikuliert‘, wobei die an diesem Prozess Mitwirkenden zumindest intuitiv den spezifischen Bildungsgesetzen der Ideologie Rechnung tragen müssen. Ideologien haben eine eigene, gegenüber der ökonomischen und politischen Entwicklung relativ autonome Geschichte und Struktur, wodurch sie erst ihre spezifische gesellschaftliche Wirkungsweise entfalten können“ (S. 94).

Auch wenn sich ideologietheoretisch orientierte Analysen hinsichtlich ihres theoretischen – in erster Linie marxistisch-leninistischen, neomarxistischen oder eurokommunistischen – Hintergrundes stark voneinander unterscheiden, verfolgen sie, vereinfacht formuliert, das gemeinsame Erkenntnisinteresse, die Funktion, Entstehung und Entwicklung von wirklichkeitsinadäquaten Ideen, Aussagesystemen und Praxen in einen gesellschaftlichen (wie institutionellen) Kontext zu stellen.

Dies gilt analog auch für diejenigen ideologietheoretischen Arbeiten, die sich zum Ziel setzen, die Funktionalität, Multikausalität und Prozesshaftigkeit der Vorurteilsideologie des Rassismus zu erklären. Da es sich hier um einen vielschichtigen und komplexen Diskurs handelt, ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine Systematisierung und Auswahl von Theorien über die Vorurteilsideologie des Rassismus erforderlich³¹. Hinsichtlich der Systematisierung ideologietheoretischer Analysen des Rassismus kann an das dieser Arbeit zugrunde liegende Mehrebenenmodell angeknüpft werden. Die hier vorgestellten ideologietheoretisch ausgerichteten Arbeiten analysieren Rassismus als Phänomen der Einwanderungsgesellschaft, europäischen wie Weltgesellschaft:

- In der deutschsprachigen Diskussion versuchen ideologietheoretische Ansätze die Vorurteilsideologie des Rassismus in erster Linie in den Kontext der *bundesrepublikanischen Einwanderungsgesellschaft* bzw. der Beziehung zwischen ethnischer Mehrheit und ethnischer Minderheit zu stellen.
- Die bundesrepublikanischen ideologietheoretischen Ansätze sind stark beeinflusst von der europäischen Diskussion über Rassismus. Dieser Diskurs beschäftigt sich in erster Linie mit der Ideologie des Rassismus in *Europa*. Im Mittelpunkt steht dabei einerseits die Frage nach der Spezifik rassistischer Vorurteilsideologien in europäischen Ländern und andererseits – mit Blick auf die kolonialistische und imperialistische Geschichte Europas - die Frage nach den Formen, Funktionen, Entwicklungsprozessen und Auswirkungen eines europäischen Rassismus.
- In ideologietheoretisch fundierten *weltgesellschaftlich* ausgerichteten Analysen wird deutlich: Rassismus ist kein europäisches, sondern ein globales Phänomen. Formen, Funktionen und Entwicklung der Vorurteilsideologie des Rassismus können in nahezu allen Ländern der Welt untersucht werden, insbesondere in klassischen Einwanderungsländern. Zudem: Die verschiedenen Ausprägungen der Vorurteilsideologie des Rassismus - Vorurteile gegen Schwarze, Antisemitismus, Antiislamismus, Antiziganismus – lassen sich in Zeiten fortschreitender Migration, Europäisierung und Internationalisierung nur auf internationaler Ebene erklären.

³¹ Weitgehend unberücksichtigt bleiben müssen hier psychologisch orientierte Theorien des Rassismus. vgl. dazu z.B. Kristeva 1990; Rommelspacher 1997; Ottomeyer 1997 und Terkessidis 1998

III.4.1 Theorien über Rassismus als Ideologie der Einwanderungsgesellschaft

Im Vergleich zur europäischen wie internationalen Diskussion setzt eine ideologietheoretische Analyse der Vorurteilsideologie des Rassismus in der Bundesrepublik Deutschland relativ spät ein. Ein wesentlicher Grund für das Fehlen fundierter Rassismusanalysen kann darin gesehen werden, dass in der Bundesrepublik die Erforschung ideologischer Phänomene im Wesentlichen auf die Ideologie des Antisemitismus in der Zeit des Nationalsozialismus begrenzt bleibt. Häufig wird die Auffassung vertreten, dass sich die Geschichte des Rassismus nicht ohne besondere Berücksichtigung der extremsten Ausprägung rekonstruieren lasse (vgl. z.B. Rommelspacher 1999, S. 22). In der bundesrepublikanischen Debatte bleibt der Begriff des Rassismus eng begrenzt.

„In der Tat ist die bisherige bundesdeutsche Rassismus-Diskussion (sofern es sie als eigenständiges Thema bislang überhaupt gibt) weitgehend ahistorisch geführt worden. Einerseits haben sich einschlägige historische Untersuchungen, die eine Affinität zum Phänomen Rassismus aufweisen, bislang zumeist davor gescheut, ihre Ergebnisse in einen expliziten Zusammenhang mit den gegenwärtigen Formen rassistischer Ideologie zu stellen. Andererseits beschränkte sich die aktuelle Rassismus-Diskussion fast immer auf die mit ‚Ausländerfeindlichkeit‘ und ‚interkultureller Kommunikation‘ oder ‚Vorurteilsforschung‘ bezeichneten Themen unserer Gegenwartsgesellschaft“ (Melber 2000, S. 131).

Dies kann dazu führen, dass andere gesellschaftliche Ausprägungen des Rassismus nicht als deutsches Phänomen betrachtet werden. So gehört beispielsweise zur Rekonstruktion der Geschichte der Deutschen auch der Kolonialismus, der keineswegs das Problem klassischer Kolonialmächte wie England, Frankreich oder Spanien ist. Eine umfassende kulturelle Selbstreflexion sollte wesentliche nationalspezifische Ausprägungen mit einbeziehen.

„Im Rahmen des Weltsystems gehört die BRD zu den herrschenden Industrienationen, und dennoch hat sie als Teil dieser Gruppe spezifische Merkmale. Innerhalb der Geschichte der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt gehörte Deutschland zu den kolonialisierenden Nationen mit einer dennoch spezifischen eigenen Kolonialgeschichte. Faschismus und Antisemitismus waren nicht allein deutsche Phänomene, dennoch besaßen sie hier eine besondere ‚Qualität‘ (i. S. einer besonders brutalen Destruktivität). Bei einer kulturellen Selbstreflexion wären diese kulturellen Unterschiede gerade nicht zu verwischen, zu verleugnen und damit zu relativieren und zu bagatellisieren, stellen sie doch ein Reservoir für die heutige Produktion und Reproduktion spezifischer Formen von Herrschaft, Ausbeutung, Ethnozentrismus und Rassismus dar“ (Nestvogel 1991a, S. 7f).

„Der deutsche Sonderweg“ ist nach Lutz (2001, S. 222ff.) der Grund dafür, dass die Bundesrepublik Deutschland keinen Anschluss an Debatten um Rassismus und Kolonialismus gefunden hat. Erst mit den Wahlerfolgen rechtsextremistisch orientierter Parteien, der Zunahme politisch motivierter Gewalt gegen „Fremde“ und der Veröffentlichung wissenschaftlicher Befunde, nach denen weite Teile der deutschen Bevölkerung fremdenfeindlich eingestellt sind, intensivierte sich seit Beginn der 1990er Jahre die Diskussion um die Ideologie des gegenwärtigen Rassismus in der Bundesrepublik Deutschland als Einwanderungsgesellschaft. In dem ideologietheoretischen Diskurs wird von unterschiedlichen Rassismuskonzeptionen ausgegangen – die Ideologie des Rassismus wird beispielsweise im Kontext „ideologisierten

Vergesellschaftung“ (vgl. z.B. Kalpaka/Räthzel 1994) (1), oder der Verteidigung der Privilegien der männlich geprägten „Dominanzkultur“ (vgl. z.B. Osterkamp 1997; Rommelspacher 2002) (2), des Mechanismus der „Inklusion- und Exklusion“ (vgl. Bommes/Halfmann 1994; Bukow/Llaryora 1998) (3) untersucht³².

Zu 1: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des „*Projekts Ideologietheorie*“ (PIT) analysieren beispielsweise (Kultur-)Rassismus als versteckte gesellschaftliche Ideologie:

„Natürlich leugnen wir nicht den institutionalisierten Rassismus, der sich unter anderem im Ausländergesetz manifestiert, aber auch in einer Marginalisierung von EinwanderInnen im Wohnungsbereich, im Arbeitsbereich und vor allem im Bildungssystem. Wir denken aber, daß diese Formen des Rassismus eher erkennbar und kritisierbar sind und auch kritisiert werden. Weniger ist bekannt über die Funktion, die Rassismus für die Individuen hat und darüber, warum es zum Beispiel in der Bundesrepublik keine antirassistische Bewegung gibt, wie es zum Beispiel eine Antiatombewegung, eine Friedensbewegung gibt (gab?)“ (Kalpaka/Räthzel 1994, S. 19).

Rassismus „als Form ideologierter Vergesellschaftung“ besitzt nach Kalpaka/Räthzel die Funktion der Legitimation und Reproduktion der Ausbeutung und Unterdrückung ethnischer Minderheiten (1994, S. 18ff). Sie gehen davon aus, dass der Staat als erste ideologische Macht Individuen in eine hierarchische Struktur einbindet und soziale Widersprüche bündelt. Kalpaka/Räthzel versuchen Gründe zu benennen, warum Individuen - freiwillig und gleichzeitig auch unbewusst - eine Hierarchie der Ethnien akzeptieren und sich den Minderheiten gegenüber nicht solidarisieren: Um sich der Problemstellungen und Widersprüche nicht bewusst werden zu müssen bzw. um sich im Vergleich mit ethnischen Minderheiten in einer entfremdeten Gesellschaftlichkeit als eigenständig Handelnde betrachten zu können, akzeptieren Individuen die von oben organisierten rassistischen Praxen und damit verbundene Unterdrückungsmechanismen (vgl. 1994, S. 42ff).

³² Dem ideologietheoretischen Diskurs haben in der Bundesrepublik Deutschland über die hier genannten Theorien hinaus zwei weitere Theoriestränge entscheidende Impulse gegeben: Zum einen wären Studien zu nennen, welche die Ideologie des Rassismus in den Kontext gesellschaftlicher Modernisierung stellen. Hier ist der Ansatz von Heitmeyer zu nennen (vgl. z.B. 1989, 1994), dem die Beck'sche Modernisierungstheorie zugrunde liegt. Heitmeyer sieht die mit der Modernisierung in der „Risikogesellschaft“ einhergehenden Individualisierungsschübe für Desintegrationsprozesse Jugendlicher verantwortlich. Diese Desintegrationsprozesse lösen bei Jugendlichen Vereinzelungserfahrungen, Ohnmachtgefühle und Handlungsunsicherheiten aus. Ideologien wie die des Rassismus erscheinen diesen Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer ökonomisch-sozialen Alltagserfahrungen attraktiv. Die Ideologie des Rassismus bietet Jugendlichen die Möglichkeit, sich kulturell und moralisch überlegen zu fühlen. Die Institution Schule hat auf die subjektiven Formen der Verarbeitung, auf die sozialen Erfahrungen und Suchbewegungen Einfluss zu nehmen und auf unterrichtlicher wie schulorganisatorischer Ebene den Handlungsunsicherheiten, Vereinzelungs- und Ohnmachtgefühlen entgegenzuwirken. In einem offenen Lernprozess von Schülerinnen und Schülern sollte an den Erfahrungen angeknüpft werden, denn – so Heitmeyer (1994) – Belehrungen kommen gegen Erfahrungen der Heranwachsenden nicht an. Zur Kritik an der Theorie von Heitmeyer - insbesondere an seinen Analysen zu ethnisch-kulturellen und religiösen Differenzen (vgl. Heitmeyer/Dollase 1996) und zur Genese religiöser Ideologien unter Migrantenjugendlichen (vgl. Heitmeyer/Müller/Schröder 1997) - vgl. z.B. Butterwege 1996, S. 79ff; Lang 1999; Bukow/Ottersbach 1999; Schulte 2002.

Zu 2: Ähnlich argumentieren Vertreterinnen und Vertreter der *Theorie der Dominanzkultur* (vgl. Rommelspacher 1995)³³, die Rassismus als Herabsetzung von Minderheiten durch eine dominierende Kultur zur Sicherung eigener Interessen unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Ausprägungen analysieren. Die Dominanzkultur wird dabei als westlich, europäisch und männlich geprägt bezeichnet. Rommelspacher sieht in Frauen jedoch nicht das „friedliche Geschlecht“ und weist darauf hin, dass Frauen in anderen Bereichen ihren Machtanspruch gegenüber vermeintlich Schwächere durchsetzen wollen:

„Frauen sind vor allem da ausgrenzend, wo sie sich selbst stark fühlen und glauben, ‚ihr‘ Terrain verteidigen zu müssen, nämlich im Alltag mit seinen Normen und Werten (...). So pochen Frauen stärker auf Recht und Ordnung als Männer, wenn es um Fragen alltäglicher Anpassung geht. (...). Dieser Konventionalismus ist gepaart mit Macht- und Gewaltphantasien, die aber in erster Linie an den Staat delegiert werden, der rigoros für Sicherheit und Ordnung sorgen soll. Demgegenüber setzen Männer mehr auf Gewalt auf der Straße sowie auf eine expansive und chauvinistische Politik“ (2002, S. 137).

Vor diesem Hintergrund werden Untersuchungsergebnisse interpretierbar, in denen Mädchen und junge Frauen in einzelnen Fragebereichen zur Überprüfung fremdenfeindlicher Einstellungen prozentual häufiger vertreten waren als Jungen (vgl. z.B. Ahlheim/Heger 1999; Möller 2000). Besonders aus der „gender“-Perspektive stellt sich dabei die Frage, ob, wie und aus welchen Gründen männlich geprägte Hegemonialansprüche von Frauen übernommen bzw. von Männern abgelehnt werden.

Zu 3: Auch *Theorien der Exklusion und Inklusion* bzw. *Ethnisierungstheorien* gehen in erster Linie der Frage nach, wie ethnische Minderheiten identifiziert und ausgegrenzt werden (vgl. Luhmann 1994; Nassehi 1997; Bukow/Llaryora 1998; Eckert 1998; Halfmann/Bommes 1998; Hansen 2001; Bukow/Jünschke/Spindler/Tekin 2003). In diesem Zusammenhang kann die in Anlehnung an die Theorie des Labeling Approach entwickelte Ethnisierungsthese von Bukow/Llaryora hervorgehoben werden. Im Prozess der Ethnisierung erfolgt nach und nach die Konstruktion gesonderter sozialer Gruppen. Bukow unterscheidet zwischen drei Schritten:

„a) Aus der Absicht heraus, eine gesonderte Gruppe zu erhalten, wird ein geeigneter *Indikator*, die *Staatsangehörigkeit* definiert. (...).

b) Von einer reinen Gruppenbildung kommt es schnell zu einem umfassenden Verständnis der Gruppierungen. Speziell die Gruppe der ‚Ausländer‘ erscheint alsbald so fest gefügt, daß man ihr *weitreichende Eigenschaften* zuzuschreiben beginnt. Der Ausländer wird mit Attributen ausgestattet, die einer solchen Gruppe ‚zukommen‘. Bald heißt es, ‚die Ausländer sind / haben ...‘.

c) Eine besonders brisante Strategie besteht darin, auf die *Normalität* der beiden Gruppierungen abzuheben und sie dann entsprechend einzuschätzen. Der diskriminierten Gruppe wird das Prädikat ‚fremd‘ oder ‚fremdartig‘ verliehen. (...). Sie wird zu einer Belastung stilisiert, ‚skandalisiert‘. Im Gegenzug attestiert sich die dominante Gruppe einen homogenen und qualitativ hochwertigen Habitus“ (Bukow 1996, S. 63f; Hervorhebungen im Original, J.L.).

³³ Zur Bedeutung der Dominanzkultur-Theorie für die Interkulturelle Pädagogik vgl. Epstein 2001

Den Mehrheitsangehörigen der bundesrepublikanischen Gesellschaft dienen ethnische Semantiken als Grundlage von Ausgrenzungs- und Diskriminierungspraxen zur Durchsetzung eigener Interessen. Eckert weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Ethnizität für diejenigen Gruppierungen an Bedeutung gewinnt, welche unter dem Verlust von Zugehörigkeiten zu leiden haben:

„Politisch brisant wird die Fremdheitserfahrung (...), wenn sie zur bestimmenden Dimension der Selbstdefinition von Bevölkerungsgruppen wird. Jegliche Selbstdefinition ist auf Fremddefinitionen angewiesen. Typischerweise bestimmen wir uns selbst, unsere eigene Identität durch eine Fülle von unterschiedlichen Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten, die sich insgesamt wechselseitig relativieren. Familie, Heimat, Glaube, Beruf, Nation, Generationserfahrungen und schließlich Hobbies tragen im unterschiedlichen Ausmaß zur Identität bei. Diese Balance zwischen unterschiedlichen Identitätsdimensionen kann jedoch bei zusätzlichen Belastungen und Verunsicherung aus dem Gleichgewicht geraten“ (1998, S. 9).

Eckert nennt als Bedingung für Fremdenfeindlichkeit den Kampf um knappe Güter bzw. Konkurrenz, die Schaffung eines Feindbildes und die Bestrebung, Gefühle der Unsicherheit durch die Aufwertung ‚angeborener‘ Merkmale zu kompensieren. Da sich in einzelnen Stadtteilen oder Schulklassen neue Zahlenrelationen bilden, kann ethnische Mobilisierung in allen ethnischen Gruppen virulent werden und zu massiven Konflikten führen: Fremdenfeindlichkeit ist nicht länger nur bei der gesellschaftlichen Majorität, sondern auch bei den Minoritäten zu finden (vgl. Eckert 1998, S. 9f).

Ohne auf die Kritik der hier skizzierten ideologietheoretisch orientierten Theorien im einzelnen einzugehen, sollen hier zwei wesentliche Aspekte hervorgehoben werden:

Anhand der vorgestellten Theorien wird erklärbar, welche gesellschaftliche Funktion der Ideologie des Rassismus zukommt. Die Theorien sind geeignet, die Mechanismen der Exklusion und der Inklusion transparent zu machen. Es gilt, diese Mechanismen, die nicht nur in der bundesrepublikanischen Einwanderungsgesellschaft vorzufinden sind, in einen historischen Kontext zu stellen. Im Ein- und Auswanderungsland Deutschland fand über die Jahrhunderte hinweg eine Ab- und Ausgrenzung von kulturellen, ethnischen und sprachlichen Minderheiten statt (vgl. Hansen 2001; Meinhardt 2005). Eine besondere Bedeutung kommt hier dem sich zum Ende des 18. Jahrhundert im nationalstaatlichen Deutschland herausbildenden (Pflicht-) Schulwesen zu (vgl. dazu Krüger-Potratz 2005, S. 62-111; Gogolin / Krüger-Potratz 2006, S. 30-67).

Offen bleibt, wie die Genese und Entwicklung der Ideologie des Rassismus in einen europäischen und internationalen Gesamtzusammenhang gestellt werden kann. Die Diskussion um die Einwanderungsgesellschaft der Bundesrepublik Deutschland bleibt letztlich verkürzt, wenn die historisch gewachsenen nationalen, europäischen wie internationalen Verflechtungen ausgeklammert bleiben. Hier wäre den Fragen nach den spezifischen Ausprägungen des Rassismus in europäischen Ländern, dem Rassismus als „europäisches Phänomen“ und der Verflechtung des europäischen mit dem internationalen Rassismus nachzugehen.

III.4.2 Theorien über Rassismus als europäische und internationale Ideologie

In dem Rassismuskurs wird zunehmend die Vielfalt der Rassismen in den einzelnen europäischen Ländern hervorgehoben (vgl. im Überblick Auernheimer 2003, S. 94ff).

Zentral sind dabei länderspezifische Formen des Anti-Immigranten-Rassismus. In der angelsächsischen Diskussion spiegelt die Terminologie nationale Besonderheiten wider, wenn von „race relations“ (nur äußerst unbefriedigend mit „Rassenbeziehungen“ zu übersetzen) gesprochen wird, in erster Linie „blacks“ („Schwarze“) als Opfer des Rassismus betrachtet werden oder zwischen „blatant prejudice“ (offenem Vorurteil) und „subtle prejudice“ (subtilem Vorurteil) bzw. zwischen einem „ungehobeltem“ oder „respektablen“ Rassismus unterschieden wird (vgl. z.B. Cohen 1994, S. 9-45; Miles 1998; Hall 2000a, 2000b; Hatcher/Troya 2000). Diese Diskussion ist nur bedingt auf andere europäische Länder übertragbar, in denen neben „colour prejudice“ möglicherweise andere Formen des Rassismus wie beispielsweise der Antisemitismus, der Antiislamismus oder der Antiziganismus wirksam werden.

Die Hervorhebung nationaler Unterschiede ist insofern notwendig, als sich der Zusammenhang zwischen Migration und Rassismus nur unter Berücksichtigung des historischen Kontexts und des nationalen Selbstverständnisses des jeweiligen europäischen Landes untersuchen lässt – die Opfer des Rassismus, die Art der Diskriminierung oder die politischen Folgen sind keineswegs gleich.

Gibt es neben diesen Unterschieden auch Gemeinsamkeiten? Ein Blick in die Geschichte Europas zeigt die gemeinsamen sozialen, politischen, kulturellen und ökonomischen Wurzeln einer Vorurteilsideologie des Rassismus (vgl. z. B. Mosse 1990; Miles 1991; Nestvogel 1994b; Nestvogel 1994c; Kappeler 1994, Miles 1998).

In der 500jährigen Geschichte des europäischen Kolonialismus bzw. im Zuge der weltweiten Ausbreitung europäischer Länder diente die Einteilung der Menschen in Rassen der Begründung von Hierarchien und Minderwertigkeit. So konnte der Raub- und Plünderungskolonialismus, der sich im 16. und 17. Jahrhundert von Asien über Nordamerika nach Afrika ausbreitete, Rechtfertigung erfahren. Die in den „entdeckten Gebieten“ lebenden Menschen wurden zum Teil in die Nähe von Tieren gerückt, als „Arbeitstiere“ betrachtet, über deren Leben und Tod entschieden werden kann.

Wie sehr die politischen, ökonomischen, kulturellen und sozialen Entwicklungen außereuropäischer Länder durch den Kolonialismus Europas beeinflusst wurden, lässt sich am Beispiel der Geschichte Afrikas verdeutlichen (vgl. dazu Nestvogel 1994c, S. 144ff.): Im 15. Jahrhundert betrieb Afrika mit Europa noch einen relativ gleichrangigen Handel. Im Zuge des Raub- und Plünderungskolonialismus des 16. und 17. Jahrhunderts wurden Millionen von Afrikanern geraubt und nach Mittel-, Süd- und später auch Nordamerika verkauft. Im 19. Jahrhundert wurde Afrika von den miteinander konkurrierenden europäischen Nationen „auf dem Reißbrett in Kolonien aufgeteilt mit Grenzen, die quer durch die Völker hindurchgingen und bis heute eine Ursache für Kriege sind“ (ebd., S. 146).

Mit Blick auf die menschenverachtende Brutalität und Aggressivität, welche von den europäischen Ländern ausging, stellt sich die Frage nach den zu Grunde liegenden Rechtfertigungsstrategien.

Mosse stellt in seinen kulturhistorischen Studien einen Zusammenhang zwischen der Ideologie des Rassismus und der Kulturentwicklung Europas her. Anfänge des modernen Rassismus sieht er in den Grundströmungen moderner europäischer Kultur:

„Europäischer Rassismus wurzelte in jenen intellektuellen Strömungen, die im 18. Jh. sowohl in West- als auch in Mitteleuropa ihre Spuren hinterließen: in den neuen Wissenschaften der Aufklärung und in der pietistischen Wiedererweckung des Christentums. Rassismus war eine Weltanschauung, eine Synthese aus Altem und Neuem – eine weltliche Religion, die es unternahm, alles zu vereinnahmen, nach dem die Menschheit strebte“ (Mosse 1990, S. 27).

Eine besondere Bedeutung bei der Begründung des Rassismus kommt der Biologie und der Anthropologie zu:

„Die europäische (ebenso wie die amerikanische) Biologie und Anthropologie des neunzehnten Jahrhunderts waren von der Vorstellung beherrscht, daß die menschliche Gattung aus einer Reihe destinkter ‚Rassen‘ bestehe, die sich voneinander biologisch unterschieden und die jeweils in unterschiedlichem Ausmaß zur Zivilisation fähig wären. Die Klassifikationssysteme griffen bestimmte somatische Merkmale heraus (z.B. Hautfarbe, Schädelform und –umfang, Gesichtszüge), und die ‚Rassen‘, die man auf diese Weise erhielt, wurden meistens in eine hierarchische Anordnung gebracht, die die ‚weiße‘ oder ‚arische‘ Rasse auf einer höheren Stufe ansiedelte“ (Miles 1998, S. 190f.).

Miles betont aus neomarxistischer Sicht die herrschaftsstabilisierende Funktion der Ideologie des Rassismus. Rassenkonstruktionen dienen in erster Linie dem Erhalt der Macht der herrschenden Klasse in Europa:

„Die Geschichte Europas ist (...) auf verschiedenen Ebenen mit der Geschichte des Rassismus verknüpft. Seit mehr als zwei Jahrhunderten ist Rassenkonstruktion eine wichtige Dimension der Klassenverhältnisse und der Klassenkämpfe innerhalb und außerhalb Europas. Im Verlauf dieser Kämpfe um den Erhalt und die Stabilisierung von Herrschaft haben Europäer mit verschiedenen Klassenpositionen sich einerseits gegenseitig, andererseits Migranten innerhalb Europas und Bevölkerungen, die sie außerhalb Europas kolonisiert haben, als ‚Rasse‘ konzipiert“ (1998, S. 214).

Doch schon während des 19. Jahrhunderts sind Rassentypologien kritisch hinterfragt worden. Dem biologischen Rassismus zugrunde liegende Behauptungen, beispielsweise Menschen ließen sich in schwarze, gelbe, braune, weiße oder rote Rassen einteilen, wurden angezweifelt. Die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen in Deutschland, insbesondere die Marginalisierung und Abwertung von Juden, führten zu einer breiten Opposition in Europa gegen den deutschen Faschismus mit seinen ideologischen Implikationen.

Der Begriff „Rasse“ ist nach Milies in europäischen Ländern wie Deutschland, den Niederlanden oder Frankreich – anders als in Großbritannien - aus dem öffentlichen und politischen Diskurs weitgehend verschwunden (vgl. 1998, S. 191ff). Die Verbreitung der Ideologie des Faschismus und die Machtergreifung Hitlers führten zunächst noch zu einer „weiteren Popularisierung der Vorstellung über ‚Rassen‘“ (ebd., S. 191). Die mit dem Begriff „Rasse“ verbundenen negativen Assoziationen und die kritische Hinterfragung einer Definition von Menschen anhand biologischer Kriterien haben seiner Auffassung nach zu einem Verschwinden des Begriffs geführt.

Für Balibar ist an die Stelle des biologischen Rassismus ein „Rassismus ohne Rassen“, ein kulturalistischer Rassismus getreten, dem ein statischer Kulturbegriff zugrunde liegt und der von der Unvereinbarkeit von Kulturen ausgeht. Balibar weist in diesem Zusammenhang auf das Phänomen des „europäischen Rassismus“ hin, verursacht durch die kollektiven Ein- und Ausgrenzungsstrategien der Europäischen Union. Im Zuge der Herausbildung einzelner nationenspezifischer Rassismen zeigen sich in der europäischen Union Gemeinsamkeiten: Die wirtschaftliche, kulturelle und politische Entwicklung führt zur Unterscheidung zwischen denen, die zur Gemeinschaft gehören (communautaires), und denen, die außerhalb der Gemeinschaft (extra-communautaires) existieren.

„Aber wir hatten und haben nach wie vor Grund zu der Annahme, daß sich diese unterschiedlichen Formen (national ausgeprägter Rassismen, J. L.) gegenseitig beeinflussen und seit einigen Jahren konvergieren, um ein neues bedrohliches Phänomen zu nennen, das man den europäischen Rassismus nennen könnte. (...). Auf der einen Seite verweist also das Aufkommen eines ‚europäischen Rassismus‘ auf die Stellung Europas in einem Weltsystem, mit seinen ökonomischen Ungleichheiten und demographischen Strömungen; auf der anderen Seite ist es untrennbar mit den Fragen der kollektiven Rechte, des Bürgerrechts (...), der Nationalität und der Behandlung von Minderheiten verknüpft, wobei der wirkliche politische Rahmen dieser Fragen nicht jedes einzelne Land, sondern Europa als solches ist“ (Balibar 2000, S. 105).

Die Ideologie des Rassismus ist nicht kontinental beschränkt. So setzten beispielsweise Mitte des 18. Jahrhunderts die von Europa losgelösten nordamerikanischen Kolonien ihre Strategien der Ausgrenzung und Unterwerfung nach innen fort. In vielen kolonialisierten Ländern, beispielsweise im afrikanischen Kontinent, dient die Ideologie des Rassismus der Rechtfertigung von Unterdrückung und Krieg.

In zahlreichen gegenwärtigen Länderberichten europäischer wie internationaler Organisationen und Institutionen wird die staatliche Grenzen überschreitende rechtliche, soziale wie ökonomische Benachteiligung von Ethnien nachgewiesen (vgl. z.B. Basso-Sekretariat Berlin 1995; Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit 2002; amnesty international 2003).

Die Geschichte des Rassismus in Europa ist eng verbunden mit der Geschichte des internationalen Rassismus:

„Rassismus entstand als Erklärungs- und Rechtfertigungsideologie der welthistorischen materiellen, militärischen und technischen Überlegenheit der Europäer seit ihrer Expansion in Übersee. Auf dem Höhepunkt der Aufklärung und zu Beginn der Industriellen Revolution bildete er sich als Ideologie-System auf beiden Seiten des Atlantiks heraus und erreichte im Imperialismus als höchstem Stadium euramerikanischer Expansion den Gipfel seiner gemein-euramerikanischen Ausformung, mit nationalen Varianten in Europa und in USA“ (Geiss 1988, S. 15).

Gerade in Zeiten zunehmender Internationalisierung gewinnt eine weltsystemische Sicht auf die Vielfalt von Rassismen an Bedeutung. Rassismustheorien, die nationale Spezifika herzuvoheben und in „idealtypischer“ Weise zu erklären versuchen, setzen sich der Gefahr aus, sich auf den Zusammenhang von Migration und Rassismus zu beschränken und die – nicht zuletzt im Zuge der Internationalisierung entstandene – Vielfalt von Rassismen unberücksichtigt zu lassen.

Cohen ist zuzustimmen, wenn er schreibt:

„Alle diese Erklärungen haben etwas gemeinsam, ihren *Essentialismus*. Damit meine ich ihre Tendenz, Rassismus als ‚Idealtypus‘ oder Modell zu erklären, das apriorische Bestimmungen über seine Ursprünge, Ursachen, Bedeutungen und Wirkungsweisen enthält. Diese Bestimmungen entsprechen spezifischen Formen des Rassismus oder Erfahrung mit ihm. Letztere werden in universelle Merkmale übersetzt, durch die sein ‚Wesen‘ definiert ist. Typen von Rassismus, die mit diesem Modell nicht übereinstimmen, werden entweder ignoriert, marginalisiert oder in einer Weise ‚umdefiniert‘, die ihre eigenständige Bedeutung leugnet. Rassismus wird durch Merkmale definiert, die zum Beispiel für die schwarzen (oder afrokariibischen) Erfahrungen oder für die Besonderheiten der englischen Geschichte spezifisch sind, so daß Antisemitismus, oder bestimmte Artikulationsformen des Rassismus, die sich, sagen wir, im irischen oder schottischen Kontext oder in anderen europäischen Ländern entwickelt haben, als ‚Sonderfälle‘ behandelt werden. Denn würden sie einbezogen, würden sie den Idealtypus dekonstruieren. Gleichzeitig bestimmt man auf der Mikroebene, anhand einiger wesentlicher Eigenschaften oder Veranlagungen, wer als rassistisch zu definieren ist und wer nicht“ (Cohen 1994, S. 30f; Hervorhebungen im Original, J.L.).

III.5 Zusammenfassender Überblick

Tabelle 2: Überblick über zentrale psychologische und soziologische Theorien zur Erklärung ethnischer Vorurteile

Ansatz Vertreter/in z.B.	Erklärung ethnischer Vorurteile in Grundzügen
<i>Intrapersonelle Erklärungsebene</i>	
Frustrations-Aggressions-Hypothese <i>Dollard u.a.</i> Reformulierung als Sündenbock-Theorie <i>Berkowitz</i>	Nicht erreichte Ziele verursachen Frustrationen, die in Aggressionen münden können. Wenn Aggressionen gegen die Verursacher nicht möglich sind, richtet sich die Aggression auf Mitglieder einer Außengruppe. Je geringer der gesellschaftlich verbürgte Schutz der Außengruppe, desto wahrscheinlicher ist es, dass diese Gruppe Ziel der Aggressionsverschiebung wird.
Theorie der Relativen Deprivation <i>Gurr; Runciman; Pettigrew; Meertens</i>	Relative Deprivation bezeichnet die subjektiv empfundene Entbehrung und Benachteiligung (Deprivation: Mangel), die sich aus dem Vergleich der eigenen Situation mit der Situation anderer Personen bzw. Personengruppen ergibt. Je höher die Identifikation mit der In-Group, desto wahrscheinlicher sind Vorurteile und Stereotypisierungen gegenüber einer Out-Group.
Theorie der Autoritären Persönlichkeit <i>Adorno u.a.</i> Modifikation <i>Lederer; Oesterreich; Hopf</i>	Vorurteilsbereitschaft bzw. Fremdenfeindlichkeit findet sich bei einer spezifischen Persönlichkeitsstruktur: der Autoritären Persönlichkeit. Autoritarismus und Ablehnung von Migrantinnen und Migranten korrelieren signifikant – je häufiger autoritäre Persönlichkeitsmerkmale zu finden sind, desto größer die Ablehnung.
<i>Inter-personelle und inter-gruppale Erklärungsebene</i>	
Realistic Group Conflict Theory <i>Sherif</i>	Im Zentrum der Suche nach Ursachen für Vorurteile stehen strukturelle Konstellationen von Intergruppenkonflikten. Gründe für distanzierende Haltungen und Verhaltensweisen sind Interessenskonflikte hinsichtlich der Verteilung knapper Güter, dem Erwerb von Belohnungen und Privilegien.
Social Identity Theory <i>Tajfel; Turner</i>	Ein „realistischer Wettbewerb“ ist nicht notwendiges Motiv. Schon bei minimalen Bedingungen („Minimal-Group-Paradigma“) finden intergruppalen Differenzierungen statt. So kann schon die Zuteilung und Einordnung auf der Grundlage willkürlicher sozialer Kategorien Diskriminierung auslösen.
Lerntheorien <i>Farley</i>	Vorurteile entwickeln sich über die klassischen Mechanismen des sozialen Lernens wie Lernen am Modell, Belohnung oder Bestrafung oder Internalisierung. Je vorurteilshafter die Umwelt, desto höher die Vorurteilsbereitschaft der Heranwachsenden.
Entwicklungspsychologie, insbesondere Kognitionspsychologie <i>Piaget; Weil; Wagner; Zick</i>	Die Genese von Vorurteilen ist abhängig vom kognitiven, moralischen und psycho-sozialen Entwicklungsstand. Es existiert eine konsistente Beziehung zwischen Vorurteilen und Bildungsabschlüssen – je höher der Bildungsabschluss, desto geringer das Ausmaß der Vorurteile.
Exkurs: Kontakthypothese <i>Cook</i>	Mangelnde Kontakte können zu Vorurteilen gegenüber ethnischen Minderheiten führen. Unter bestimmten Kontextbedingungen lassen sich Vorurteile durch die Herstellung von Kontakten abbauen. Je seltener Kontakte zu einer Außengruppe hergestellt werden, desto häufiger werden Stereotype und Vorurteile entwickelt.

Institutionelle Erklärungsebene	
<p>Theorie des Institutionellen Rassismus in der Schule</p> <p><i>Diehm; Radtke; Gomolla; Czock</i></p>	<p>In der Schule als gesellschaftlicher Institution können Formen der direkten (Ungleichbehandlung Gleicher) und indirekten Diskriminierung (Gleichbehandlung Ungleicher) unterschieden werden. Mechanismen institutioneller Diskriminierung können im Kontext der Bildungsbeteiligung und der Bildungskonzeption untersucht werden. Diese Mechanismen bilden nach Gomolla/Radtke ein feinmaschiges Netz, das Kinder mit Migrationshintergrund – zumal solche mit geringem ökonomischen und kulturellen Kapital – benachteiligt und deutschsprachige, christlich-abendländisch sozialisierte Kinder aus der Mittelschicht begünstigt.</p>
Gesellschaftliche, europa- und weltgesellschaftliche Erklärungsebene	
Einwanderungsgesellschaftlich	
<p>Projekt Ideologie-Theorie/Alltagsrassismus</p> <p><i>Räthzel; Kalpaka; Haug; Leiprecht</i></p>	<p>Rassismus wird von Kalpaka/Räthzel als „freiwillige Unterwerfung“ betrachtet. Diese Unterwerfung soll dazu dienen, die Handlungsfähigkeit gegenüber widersprüchlichen und problematischen gesellschaftlichen Verhältnissen zu bewahren. Unter diesen Umständen ist es „schwierig, nicht rassistisch zu sein“.</p>
<p>Dominanzkultur Rasse und Geschlecht</p> <p><i>Rommelspacher; Holzkamp</i></p>	<p>Rassismus wird als Kompensation erfahrener Unterdrückung auf verschiedenen Dominanzebenen gedeutet. Vorurteile gegenüber vermeintlich Schwächere sind auch unter Frauen zu finden. Aufgrund der geschlechtsspezifischen Sozialisation werden ethnische Vorurteile in subtilerer Form nach außen getragen als bei Männern.</p>
<p>Exklusion und Inklusion</p> <p><i>Bommes; Halfmann; Bukow</i></p>	<p>Im Prozess der Ethnisierung werden ethnische Minderheiten konstruiert, denen weitreichende Eigenschaften zugeschrieben werden. Die diskriminierte Gruppe wird als „fremd“ oder „fremdartig“ definiert. Diese Ausgrenzungs- und Diskriminierungspraxen dienen der Mehrheitsgesellschaft als Grundlage zur Durchsetzung ihrer eigenen Interessen.</p>
Europagesellschaftlich	
<p>Neuere materialistische Ansätze im europäischen Diskurs</p> <p><i>Miles; Memmi; CCCS; Balibar; Cohen; Hall</i></p>	<p>Der „europäische Rassismus“ wird als Produkt von Klassen- und Statuskonflikten beschrieben. Die Vorurteilsideologie des Rassismus bildet die Grundlage für „Ein- und Ausgrenzungspraxen“ (Miles). Ausgehend von biologischen wie kulturellen Merkmalen erfolgt je nach polit-ökonomischer, sozialer und historischer Situation eine Rassenkonstruktion mit dem Ziel der Festigung der „kulturellen Hegemonie“ (Gramsci). Ungleiche Verteilungen materieller Güter und sozialer Rangpositionen werden mit Hilfe dieser Konstruktion von „Rassen“ legitimierbar.</p>
Weltgesellschaftlich	
<p>Ideologie des Rassismus im Weltsystem</p> <p><i>Castles; Miles; Nestvogel</i></p>	<p>Rassismus ist als Erklärungs- und Rechtfertigungstheorie nicht kontinental begrenzt. Der Rassismus in der Moderne bildet sich in den einzelnen Kontinenten heraus – durchaus mit nationalstaatlichen Varianten – und erreicht im Kolonialismus und Imperialismus den Gipfelpunkt seiner Ausformung. Die Formen des Rassismus sind somit hinsichtlich ihrer interkontinentalen und transnationalen Bezüge und nationalen Ausprägungen („colour prejudice“, Antisemitismus, Antiziganismus, Antiislamismus) zu analysieren (Miles). Das in der 500jährigen Geschichte des Kolonialismus entwickelte Bild vom „Eigenen“ und vom „Fremden“ ist im gegenwärtigen Denken präsent. Im Prozess der kulturellen Selbstreflexion gilt es, die eigene Geschichte (innerhalb und außerhalb Europas) zu verstehen und Ethnozentrismus von der Subjektebene bis zur Ebene des Weltsystems zu identifizieren (Nestvogel).</p>

Teil IV: Ansätze Interkultureller Pädagogik in ihrer Bedeutung für die Prävention ethnischer Vorurteile

Aus bisher erzielten Ergebnissen - im Sozialisationskontext werden personelle, gruppenbezogene, institutionelle, gesellschaftliche wie weltgesellschaftliche Faktoren für die Herausbildung und Verfestigung ethnischer Vorurteile bedeutsam – lässt sich ableiten, dass sich ein Präventionskonzept sowohl den personellen wie auch strukturellen Bedingungen für die Genese ethnischer Vorurteile widmen muss. Diese theoretische Unterscheidung hat Konsequenzen für die Bestimmung der Adressaten, die inhaltliche Konkretisierung, die Auswahl von Methoden oder die Zielsetzung von Präventionsmaßnahmen. Bevor geprüft werden kann, ob und ggf. welche Ansätze aus der Erziehungswissenschaft diesen Anforderungen genüge leisten können, gilt es zu klären,

- was in der öffentlichen Diskussion und in der Präventionsforschung konkret unter dem Begriff der „Prävention“ verstanden wird (1)
- ob und ggf. welche Ansätze zur Prävention ethnischer Vorurteile in der erziehungswissenschaftlichen Forschung existieren (2) und
- ggf. welche Schwerpunkte diese erziehungswissenschaftlichen Ansätze aufweisen (3).

Zu (1): Analog zu dem Begriff des ethnischen Vorurteils erscheint es sinnvoll, auch bei einer Definition des Begriffs „Prävention“ zwischen einer an dem Individuum oder der Gesellschaft orientierten Perspektive zu unterscheiden.

In der *öffentlichen Diskussion* überwiegt die individuumszentrierte Sicht auf Prävention. Dabei werden unter dem Begriff der „Prävention“ Maßnahmen zur Vorbeugung von Problemlagen einzelner Personen oder Personengruppen verstanden. Primäres Ziel der Maßnahmen ist, potenzielle Risikogruppen zu befähigen, mögliche Probleme selbstverantwortlich zu vermeiden:

„Zunächst kann Prävention mit allgemeiner Akzeptanz rechnen („Vorbeugen ist besser als Heilen“) und scheint auf den ersten Blick ideologisch unbelastet. Prävention suggeriert Möglichkeiten zur Herstellung relativer Sicherheiten im Rahmen alltagsweltlicher Kalküle. Für die Politik bietet das Konzept der Prävention eine gute Möglichkeit zur Verknüpfung von Deregulierungsstrategien mit den Diskursen zur individuellen Selbstverantwortung und zur Entlastung von traditionellen Legitimationsansprüchen an den Wohlfahrtsstaat“ (Kardorff 1995, S. 6f).

Auch in der *wissenschaftlichen Diskussion* um Prävention wird die Notwendigkeit vorbeugender individuenzentrierter Maßnahmen hervorgehoben. Diese Zugänge zur Prävention sind in erster Linie in der (Sozial-)Medizin, (Sozial-)Psychologie und Kriminologie zu finden.

„Individuumszentrierte Prävention bemüht sich, den professionellen Eingriff möglichst frühzeitig einsetzen zu lassen. Folgewirkungen sozialer Probleme bzw. individuelle Auffälligkeiten sollen durch rechtzeitige Hilfe- und Unterstützungsleistungen entgegengewirkt werden. Hierfür sind zwar Kenntnisse über den sozialen Raum und die Lebenslagen der AdressatInnen unerlässlich, diese dienen jedoch vorrangig dazu, aktuelle Planungsgrößen für professionelle Interventionsstrategien bereitzustellen; der Ansatzpunkt konkreter Maßnahmen beschränkt sich auf das Individuum“ (Otto 1991, S. 79).

Im Mittelpunkt der Maßnahmen steht die Vorbeugung von Defiziten, Störungen oder Krankheiten, die Ableitung präventiv-kontrollierender Maßnahmen bei identifizierten Problemgruppen und die Überprüfung der Wirksamkeit eingeleiteter Programme bzw. Therapien.

„Bei diesen (individuumszentrierten, J.L.) Konzepten geht es vorrangig um die Identifikation möglicher Träger von Risiken oder Risikomerkmalen („Risikopersonlichkeit“, „Risikogruppen“) mit der Konsequenz einer sowohl immer tiefer gestaffelten als auch immer mehr Phänomene einbeziehenden präventiv diagnostischen Kontrolle (von medizinischen Screening-Programmen bis zur psychologischen Rekonstruktion von Biographien) und einer daran orientierten individuellen (psychologischen, sozialtherapeutischen und pädagogischen) Verhaltensbeeinflussung“ (Kardorff 1995, S. 8).

Die in der einschlägigen Literatur häufig übernommene, an der sozialmedizinischen Forschung ausgerichtete Unterscheidung zwischen *primärer, sekundärer und tertiärer Prävention* (vgl. z.B. Caplan 1964) ist auf diese Perspektive zurückzuführen. Primäre Prävention setzt bei unspezifischen Maßnahmen zur Vermeidung von Defiziten, Krankheiten oder Störungen an, ohne sich an eine bestimmte Person oder Personengruppe (z.B. Kinder und Jugendliche) gerichtet zu haben. Maßnahmen im Rahmen der sekundären Prävention konzentrieren sich auf eine identifizierte Risikogruppe oder gesundheitlich geschädigte Personen (z. B. Raucher, AIDS-Risikogruppen oder suizidgefährdete Jugendliche). Eine Verschlechterung des Zustandes der identifizierten Risikogruppe soll dann mit Hilfe von Maßnahmen der tertiären Prävention verhindert werden.

Eine begriffliche Abgrenzung des Präventions- vom Interventionsgedankens nehmen beispielsweise Mitte der 1980er Jahre Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des Sonderforschungsbereichs 227 an der Universität Bielefeld vor. In ihrer Definition unterscheiden sie zwischen einer zukunftsgerichteten Prävention und gegenwartsorientierten Intervention. Dabei zeigt sich auch, wie sehr die individuumszentrierte Sicht auf Personen oder Personengruppen innerhalb der Diskussion um Prävention verankert war:

„Prävention bezeichnet Maßnahmen zur Verhinderung oder Minderung von zukünftigen Störungen, Beeinträchtigungen oder Schädigung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Intervention bezeichnet Maßnahmen zur Minderung oder Beseitigung von bestehenden Störungen, Beeinträchtigungen oder Schädigungen der Kinder- und Jugendlichen“ (Sonderforschungsbereich 227 1985, S. 21)¹.

Gegenüber individualisierenden Konzepten zur Prävention werden häufig folgende Einwände vorgebracht (vgl. Otto 1991, S. 79f; Kardorff 1995, S. 8f; Flösser 1995):

- Da individuumszentrierte Präventionskonzepte von normativ-politischen Vorstellungen ausgehen, besteht die Gefahr einer „Normalisierungs-“ und „Skandalisierungsdebatte“. Ziel der Prävention ist in erster Linie die Anpassung der als defizitär oder pathologisch definierten Personen an vorgegebene Normen und Werte.
- Bemängelt wird ein Gefälle zwischen der Therapeutin bzw. dem Therapeuten und der Klientin bzw. dem Klienten, das aufgrund der Expertendominanz Abhängigkeit schafft und Demokratisierungsprozessen entgegensteht.

¹ In den Folgejahren veränderte der Sonderforschungsbereich 227 seine Perspektive auf Prävention und Intervention (vgl. dazu im Überblick: Flösser 1995, S. 62ff).

- Im Mittelpunkt des Präventionsgedankens stehen „Problemgruppen“, die als „krank“, „gestört“ oder „defizitär“ diagnostiziert werden. Unter dem Etikett der „Prävention“ soll die Therapeutisierung gesellschaftlicher Gruppierungen – zumeist derjenigen, denen es an gesellschaftlicher Macht und Anerkennung mangelt – weiter voran getrieben werden. Ob und inwieweit die der Legitimation für die Prävention zugrunde liegende Diagnose ideologisch verklärt ist, bleibt ausgeblendet.

Diese Kritik an der Prävention hat zu einem Paradigmenwechsel innerhalb des Präventionsdiskurses geführt. In der soziologischen Diskussion um Präventionskonzepte (vgl. z.B. im Überblick Stark 1996, S. 23ff; Schubarth 2000, S. 133ff) wird mit unterschiedlichen Begriffen wie zum Beispiel „Lebensweisen“, „Lebensstil“, „soziale Netzwerke“, „soziale Unterstützung“ oder „Lebenswelt“ operiert.

„Insbesondere im Bereich der Sozialpädagogik, der Gemeindepsychologie und den Konzepten der Public-Health-Ausbildungs- und -Forschungsprojekte werden auf der Basis sozialwissenschaftlicher Theoreme (Lebensweisen, Lebensstil, Lebenswelt) pädagogische und gemeindemedizinische Konzepte entwickelt, die anstelle krankheits-, störungs- und defizitorientierter Diagnostik auf Stärkung von Ressourcen und Kompetenzen betroffener Personen und Gruppen auf dem Wege von Empowerment, Kommunikation, Selbsthilfe, Selbstorganisation und Partizipation setzen. (...). Neben einer lebensstilbezogenen Prävention nehmen hier auch verstärkt Bemühungen um strukturbezogene Prävention unter Einbeziehung Betroffener eine wichtige Rolle ein“ (Kardorff 1995, S. 8).

Eine soziologische Fundierung des Präventionsbegriffs kommt beispielsweise in dem von Otto favorisierten sozialökologischen Konzept zum Ausdruck. Er fordert eine Problembearbeitung, die gleichermaßen personen-, kontext- und strukturbezogen ist:

„In Abgrenzung von diesen (individuumszentrierten, J. L.) Ansätzen ist ein Präventionskonzept entwickelt worden, das zwischen struktur-, subjekt- und kontextbezogenen Problembearbeitungsstrategien unterscheidet. Dabei geht es im Rahmen eines solchen Kompetenzmodells nicht nur um die Rechtzeitigkeit der Wahrnehmung möglicher Problemlagen – dies kann zudem als ein erhöhtes Maß sozialer Kontrolle gewertet werden –, von ebenso großer Bedeutung ist, mit welchen Inhalten Problembearbeitungsstrategien institutionalisiert werden. Während das Ziel tradierter Präventionsstrategien darin besteht, Lebensentwürfe und Handlungsziele von Adressaten prospektiv an die gesellschaftlich vorherrschenden Normalitätsstandards anzugleichen, sollen mittels der sozialökologischen Konzepte die AdressatInnen der Jugendhilfe zu einer konstruktiven, selbsttätigen Auseinandersetzung mit und in ihren Umwelten befähigt werden. Prävention in diesem Sinne strebt Problembearbeitungsformen an, die die Interdependenzen von klientelen Problemlagen vor dem Hintergrund ihrer spezifischen biographischen Konstitution und den sozialen Umweltbeziehungen erfaßt“ (Otto 1991, S. 79).

Vor diesem Hintergrund verlagert sich der Aufgabenbereich von Prävention von der „Verhinderung“ zur „Gestaltung“. Eine sozialwissenschaftlich erweiterte Präventionsforschung bietet zahlreiche Möglichkeiten, demokratische Defizite zu beseitigen: beispielsweise durch Empowerment, Ausweitung der Partizipation, Mitgestaltung der Ziele, Unterstützung der Aneignung der unmittelbaren Umwelt, Vernetzung präventiver Aktivitäten mit sozialen Bewegungen und Einbindung präventiver Strategien in andere Bereiche lokaler Politik und Lebensgestaltung (vgl. Kardorff 1995, S. 13; Bukow 2003, S. 303ff).

Insgesamt bleiben aber auch bei einer Favorisierung der soziologischen Sicht auf Prävention viele Fragen ungeklärt:

- Mit der Erweiterung der personenbezogenen Maßnahmen um kontext- und strukturbezogene Maßnahmen bleibt das Grundproblem der Prävention bestehen: Wie können Teilmaßnahmen miteinander verbunden werden?
- Eine Berücksichtigung institutioneller wie gesellschaftlicher Strukturen bei der Entwicklung eines Präventionskonzepts bringt das Problem der „Entgrenzung“ des Präventionsbegriffs mit sich.
- Es zeichnet sich zunehmend eine Übereinstimmung ab, Prävention einer praktischen und inhaltlich-theoretischen Konkretisierung zugänglich zu machen bzw. Standards und Kriterien für präventive Maßnahmen zu entwickeln (vgl. z.B. Lüders 1995, S. 47ff; Schubarth 2000, S. 140f). Eine Erweiterung des Präventionsbegriffs erschwert letztlich die Standardisierung von Präventivmaßnahmen.

Zu (2): Diese Qualitätsstandards einer theoretisch fundierten wie praxisbezogenen Prävention sollten der *erziehungswissenschaftlichen* Präventionsforschung zugrunde gelegt werden. Erziehungswissenschaftliche Forschung ist in einen interparadigmatischen und interdisziplinären Forschungskontext einzubinden, den es bei der theoretischen Fundierung, der Benennung der Adressaten, der inhaltlichen Konkretisierung, der Methodenauswahl oder der Zielbestimmung zu berücksichtigen gilt. Ein erziehungswissenschaftlich fundiertes Präventionskonzept sollte dem Anspruch gerecht werden, gleichermaßen die personelle, interaktionelle, institutionelle wie gesellschaftliche Dimension ethnischer Vorurteile berücksichtigen zu können.

Erziehungswissenschaftliche Präventionskonzepte sind daraufhin zu überprüfen, ob sie geeignet sind, die Komplexität des Phänomens des ethnischen Vorurteils als Einstellung und als Ideologie zu erfassen. Zu untersuchen sind

- der *Entstehungszusammenhang* des Ansatzes,
- die *theoretischen Grundlagen* eines pädagogischen Ansatzes unter Berücksichtigung von Zielen und Inhalten,
- die Bedeutung pädagogischer Prävention auf unterschiedlichen *Präventionsebenen*,
- *Chancen und Grenzen* des Ansatzes unter Darstellung möglicher Ergänzungs- bzw. Anschlusskonzepte anderer Disziplinen.

Bei der Suche nach geeigneten erziehungswissenschaftlichen Präventionskonzepten muss festgehalten werden, dass der Erziehungswissenschaft in der Präventionsforschung nur ein geringer Stellenwert zukommt. Hier ist ein Forschungsdesiderat zu konstatieren. Wenn sich erziehungswissenschaftliche Forschung mit der Frage nach einer Prävention beschäftigt, dann in erster Linie im Bereich der Sozialpädagogik – im Mittelpunkt stehen jugendpädagogische bzw. Jugendhilfe-Konzepte (vgl. z.B. Krafeld 1992, 1996; Klose/Rademacher/Hafeneger/Jansen 2000; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, S. 338ff).

Schubarth konstatiert:

„Nicht nur in der Jugendhilfe(forschung) und Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit ist der Präventionsbegriff weit verbreitet, sondern z.B. auch in der Kriminologie, der Psychologie, Psychiatrie, Gesundheitsforschung (...). Dagegen spielt er im *Schulbereich* (außer bei Drogen) bisher nur eine geringe Rolle. Im ‚Wörterbuch der Schulpädagogik‘ taucht ‚Prävention‘ nur einmal und zwar im Zusammenhang mit Erziehungsschwierigkeiten auf. (...). Der Präventionsbegriff gehört demnach – im Gegensatz zur Sozialpädagogik – nicht zum klassischen Vokabular der Schule/Schulpädagogik, was sich aus den unterschiedlichen Traditionslinien und Funktionsbestimmungen erklärt“ (2000, S. 132; Hervorhebung im Original, J.L.)².

Viele der in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion über den schulischen Umgang mit ethnischen Vorurteilen vorgelegten Konzepte, Handreichungen, Unterrichtsmaterialien, Maßnahmekataloge mangelt es vor diesem Hintergrund an einer erziehungswissenschaftlich-theoretischen wie pädagogisch-praktischen Fundierung - einer kritischen Analyse können diese Arbeiten nicht Stand halten. Zentrale Fragen hinsichtlich des zugrunde liegenden Konzepts, der Adressaten, der Zielstellungen, der Methoden und der Inhalte der Prävention bleiben offen³. Als zuständig für deren Beantwortung wird eine „Teildisziplin“ innerhalb der Erziehungswissenschaft erklärt: die Interkulturelle Pädagogik.

Zu (3): In der Bundesrepublik Deutschland sind in den letzten Jahrzehnten⁴ folgende „Ansätze“ entwickelt worden, die Grundlage für ein pädagogisches Konzept zum schulischen Umgang mit ethnischen Vorurteilen bieten könnten:

² Schubarth versucht dieses Forschungsdefizit vor dem Hintergrund des Selbstverständnisses der schulpädagogischen Disziplin zu erklären. Bei seinem Versuch der näheren Funktionsbestimmung der Schulpädagogik wird allerdings eine verkürzte Sichtweise deutlich. Zum einen überwiegt eine individuumszentrierte Vorstellung von Prävention und zum zweiten wird das Selbstverständnis von Schule einseitig strukturfunktionalistisch gedeutet: „Während die Sozialpädagogik ihre Legitimation vor allem aus ihrem Beitrag zur Lebensbewältigung und zur Stabilisierung der Identität der Individuen bezieht, also die Perspektive des Individuums betont, akzentuiert die Schule in Form ihrer Integrations- und Selektionsfunktion stärker die gesellschaftliche Sicht. Die strukturfunktionalistische Dominanz der Institution Schule hat also zur Folge, daß problematische Entwicklungen, die den Einzelnen betreffen, systematisch ausgeblendet bzw. vernachlässigt werden“ (Schubarth 2000, S. 132).

³ Ähnliche ist die Situation in der erziehungswissenschaftlich bzw. schulpädagogisch orientierten Forschung zur Gewaltprävention (vgl. im Überblick z.B. Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann 1997; Schubarth 2000). Es existieren viele Präventionsansätze, die sich auf die Darstellung gewaltpräventiver Programme, Projekte oder Initiativen beschränken (vgl. z.B. Schubarth/Melzer 1995; Balser/Schrewe/Wegricht 1997; Jefferys-Duden 1999; Balser/Schrewe/Schaaf 2001; Klees/Marz/Moning-Konter 2003); nur vereinzelt wird auf grundlegende erziehungswissenschaftlich-theoretische und pädagogisch-praktischen Fragestellungen eingegangen (vgl. z.B. Olweus 1999; Tillmann u.a. 1999).

⁴ Die der Darstellung der Entstehungsgeschichte von Ansätzen Interkultureller Pädagogik zugrunde gelegte Unterteilung in Dekaden ist stark vereinfacht und soll der Übersichtlichkeit dienen (zur vertiefenden Auseinandersetzung mit den Entwicklungslinien Interkultureller Pädagogik vgl. z.B. Auernheimer 1996, 2003a; Diehm/Radtke 1999; Nieke 2000; Krüger-Potratz 2005; Gogolin/Krüger-Potratz 2006). Dabei muss zum einen hervorgehoben werden, dass es sich dabei nicht um abgeschlossene 10-Jahres-Phasen handelt, sondern dass die Entwicklung der jeweiligen Ansätze in den genannten Zeitabschnitten in besonderer Weise vorangetrieben worden ist. Zum anderen muss auch dem Eindruck entgegengewirkt werden, mit dem Ende einer Phase sei das „Ende“ eines Ansatzes verbunden.

- *der Ansatz der Interkulturellen Erziehung*
- die Ansätze der „Europa-“ und „Eine-Welt-Erziehung“
- *der Ansatz der Antirassistischen Erziehung*

Es gilt, diese ausgewählten Ansätze Interkultureller Pädagogik in systematischer Form zu skizzieren und zu verorten. Dem Autor ist bewusst, dass die hier getroffene Unterscheidung von Einzelansätzen Interkultureller Pädagogik einem heuristischen Zweck dient. Insofern ist Krüger-Potratz zuzustimmen, wenn sie schreibt, dass jeder Versuch einer Ordnung bzw. Strukturierung Interkultureller Pädagogik unabgeschlossen und kritikwürdig bleibt (2005, S. 112ff). Auch auf die Gefahr hin, komplexe wissenschaftliche Diskurse in oberflächlicher Weise zu rekonstruieren, soll die Darstellung von vier Ansätzen Interkultureller Pädagogik in ihrer Bedeutung für die Prävention ethnischer Vorurteile in der Regel auf der Grundlage einzelner ausgewählter Publikationen erfolgen.

Im Folgenden wird – nach der Vorstellung allgemeiner Grundlagen der Ansätze wie Entstehungszusammenhang, zugrunde liegende Prämissen, Inhalt und Zielstellungen – der Frage nach der Bedeutung des jeweiligen Ansatzes für den Abbau ethnischer Vorurteile auf

- *der Personenebene,*
- *der Unterrichtsebene,*
- *der Schulebene und*
- *der Gesellschafts-, Europa- und Weltgesellschaftsebene*

nachgegangen.

Die Konkretisierung des Anliegens der Interkulturellen Pädagogik erfolgte nicht zuletzt auch in kritischer Auseinandersetzung mit Einzelansätzen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen. Bei einer näheren Betrachtung von Präventionsansätzen zeigt sich, dass insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren innerhalb der Erziehungswissenschaft und ihrer benachbarten Disziplinen verschiedene Überlegungen zum Vorurteilsabbau zu finden sind, die in ihrer Qualität sehr unterschiedlich sind und zum großen Teil schon von ihren Prämissen her als problematisch betrachtet werden müssen. Um einen Einblick geben zu können, unter welchen Bedingungen sich die Diskussion um Vorurteilsprävention im Sinne Interkultureller Pädagogik entwickelt hat, sollen in einem Exkurs einleitend einzelne in den 1970er und 1980er Jahren entstandene Überlegungen zur Vorurteilsprävention vorgestellt werden.

Exkurs: Präventionskonzepte in den 1970er und 1980er Jahren

Mit der Gefahr, dass Ansätze, die sich die Prävention bzw. den Abbau ethnischer Vorurteile zum Ziel setzen, kontraproduktiv sind und eher zur Verbreitung von Vorurteilen beitragen, muss sich jeder Ansatz auseinandersetzen. Besonders in den 1970er und 1980er Jahren sind in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen Überlegungen zum Vorurteilsabbau zu finden, die Gefahr laufen, vorurteilsfördernd zu sein, da sie beispielsweise von einem statischen Kulturbegriff ausgehen und einem biologischen wie kulturalistischen Rassismus nur wenig entgegenzusetzen vermögen. In dem nun folgenden Exkurs sollen unter Berücksichtigung der oben dargestellten Systematik exemplarisch diejenigen Ansätze ausgewählt werden, die in der einschlägigen Literatur häufig zu finden sind (vgl. dazu im Überblick: z.B. Axhausen/Feil 1984).

Die Maßnahmen zur Prävention, Bekämpfung oder Beseitigung von Vorurteilen gegenüber ethnischen Minderheiten konzentrieren sich in erster Linie auf die personelle, gruppenbezogene bzw. unterrichtliche Ebene:

- Vorurteilsprävention auf der *Personenebene* durch eine *Flexibilisierung von Norm- und Wertvorstellungen* (1),
- Vorurteilsprävention auf der *Unterrichts- bzw. Curriculumebene* durch *Aufklärung* über Inhalte und Funktionen von Vorurteilen (2),
- Vorurteilsprävention auf der *Unterrichts- und Schulebene* durch eine *geplante Sozialerziehung* unter Berücksichtigung der Elternarbeit und des Schüleraustauschs (3).

Zu 1: Vorurteilsprävention auf der Personenebene durch eine Flexibilisierung von Norm- und Wertvorstellungen

Verschiedene Präventionskonzepte setzen in den 1970er Jahren auf der Ebene der Person und auf der Ebene der Gruppe in der Form an, dass sie eine Einstellungsänderung von Kindern und Jugendlichen durch die Flexibilisierung von Norm- und Wertvorstellungen erreichen wollen (vgl. z.B. Spöhring 1974; Wegener-Spöhring 1975a und 1975b; Kattmann 1977).

Ausgehend von der Vorstellung, ethnische Vorurteile werden im Zuge des frühen Sozialisationsprozesses durch die Übernahme bzw. das Erlernen restriktiver Normen und Werte entwickelt, sollen diese in einem positiven Gruppenklima hinterfragt und „verlernt“ werden. Das Konzept einer Flexibilisierung von Norm- und Wertvorstellungen erlangt im Bereich der Vorurteilsprävention im Elementarbereich, der Vorschule oder in den Eingangsklassen der Grundschule eine besondere Bedeutung. Auch wenn die Rahmenbedingung andere sind als in der Schule, spiegeln sich in den Vorschulkonzepten grundlegende Bilder vom Ausländer, Zielstellungen, Inhalte und Methoden, die auch im schulischen Kontext favorisiert werden.

Wegner-Spöhring beispielsweise, die in ihrer Untersuchung, in der 165 Kinder aus 21 Vorschulgruppen zum Thema „Gastarbeiter“ und zur Akzeptanz der gesellschaftlichen Norm des Wohlverhaltens befragt wurden, zu dem Ergebnis gelangt, dass Vorurteilsneigungen von Kindern positiv mit der restriktiven Erziehung korrelieren (vgl. 1975a), setzt sich für die Förderung der Normflexibilität in den Mittelpunkt der Prävention ein:

„Da sich Vorurteile bei Vorschulkindern weniger aufgrund rassistischer Kriterien zeigen als vielmehr aufgrund zugeschriebener Nichterfüllung der Norm des Wohlverhaltens, muß die Förderung von *Normflexibilität* den Kernpunkt aller Bemühungen um Vorurteilsabbau darstellen. Die Toleranz gegenüber Leuten, die nicht ständig ein Höchstmaß an nützlicher Aktivität, superweißer Reinlichkeit und formaler Höflichkeit zeigen, hängt wesentlich davon ab, wie starr das Kind sich selbst der Norm unterwirft“ (Spöhring 1974, S. 153; Hervorhebung im Original, J.L.).

Normflexibilität soll nach Wegener-Spöhring in mehreren Schritten erfolgen. Zunächst gilt es, Normsituationen im Rollenspiel anzubieten, wobei darauf geachtet werden soll, den Kindern Möglichkeiten zur Distanzierung zu geben:

„Vorschulerziehung muß also Normsituationen verschiedener Art anbieten – etwa in bezug auf ‚Höflichkeit‘ oder ‚Pünktlichkeit‘ (...) – die von den Kindern im Rollenspiel dargestellt und variiert werden können. Das Rollenspiel ist für sie ein Erfahrungsfeld der Wirklichkeit und macht es ihnen leichter, sich von eingefahrenen Denkschemata zu lösen“ (Spöhring 1974, S. 153).

Nach einer sprachlichen Strukturierung und rationalen Verarbeitung verschiedener Möglichkeiten des Handelns wird der Fokus auf die „Ausländer“ gerichtet.

„Allmählich kann die Außengruppe ‚Ausländer‘ einbezogen werden. Wichtig ist zunächst eine positive Gruppenmeinung über Ausländer – und die dürfte zu erreichen sein, da die Bewertung von Gastarbeitern bei den meisten Kindern positiv ist – und da Gruppeneinflüsse Vorurteilsänderungen äußerst wirksam unterstützen. Die Erzieherin sollte deshalb zunächst solche Situationen auswählen, die einen positiven Kontext schaffen. Dazu bieten sich die positiven Eigenschaften an, die Vorschulkinder bei der Befragung mit der Skala Ausländern zuschreiben, nämlich: ordentlich, fleißig, ruhig, ehrlich, höflich, mit gutem Benehmen, intelligent, nicht primitiv und nicht brutal“ (ebd.).

Anschließend soll der Prozess der Kategorisierung vorangetrieben werden. Die zunächst noch globale Kategorie des „Ausländers“ wird definiert und sprachlich aufgearbeitet.

„Anknüpfen kann die Erzieherin an die den Kindern bekannten Sachverhalte. Sie wissen, daß Ausländer anders aussehen, anders sprechen, andere Namen haben etc. Einige Kinder haben sogar recht spezielle Kenntnisse; etwa, daß Ausländer viel Miete zahlen müssen oder daß sie in Deutschland viel Geld verdienen wollen, um dann in ihr Heimatland zurückkehren zu können“ (ebd.).

Im weiteren Verlauf werden dann die negativen Eigenschaften benannt, die Kinder Ausländern zuschreiben, beispielsweise Geschwätzigkeit, Streitsucht, Rücksichtslosigkeit oder Unzuverlässigkeit. Diese Vorurteile sollen gemeinsam mit Blick auf Diskrepanzen und Inkonsistenzen untersucht werden. Nach und nach sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, die Norm des Wohlverhaltens zu erweitern und Erfahrungen rational zu verarbeiten. Der Wert der von der Erzieherin vermittelten Informationen soll nach Spöhring nicht zu hoch eingeschätzt werden, da der Abbau von Vorurteilen in erster Linie über Affekte erfolgt. Deshalb wird in der direkten Interaktion mit ausländischen Kindern die beste Chance gesehen, Vorurteile aufzulockern (vgl. Spöhring 1974, S. 153f).

In den hier skizzierten Grundlagen eines vorschulischen Konzepts zeigt sich, dass eine eingehende theoretische Fundierung der Vorurteilsprävention fehlt. So werden weder zentrale Begriffe wie die der „Kultur“, der „Norm“ oder der „Erziehung“ definiert⁵ noch wesentliche Theorien zur Erklärung ethnischer Vorurteile vorgestellt. Die Erzieherin bzw. „Erziehung“ erhält in diesem Konzept die Funktion, rigide Norm- und Wertvorstellungen der Kinder zu beseitigen und Toleranz gegenüber der Andersartigkeit der Ausländer zu entwickeln. Unabhängig von der zweifelhaften Rolle, die Spöhring der Pädagogin zuteil werden lässt, kann dies schon allein deshalb nicht gelingen, da mit der kritiklosen Gegenüberstellung von Norm- und Wertsystemen von Deutschen und Ausländern gesellschaftlich vermittelte Ideologien unhinterfragt bleiben. Anstatt den positiven Rassismus aufzudecken, der in Verbindung von positiven Eigenschaften und Nationen zum Ausdruck kommt, rät die Autorin, diesen positiven Rassismus zur Schaffung eines „positiven Gruppenklimas“ pädagogisch zu instrumentalisieren. Es soll die Erkenntnis gefördert werden, dass auch die fremde Kultur durchaus positive Aspekte aufweisen kann.

Eine ähnlich instrumentalistische Vorstellung von Erziehung liegt dem Konzept von Schmitt (1979) zugrunde. Aufbauend auf den Erkenntnissen von Wegener-Spöhring fordert Schmitt, dass der Schule die Aufgabe zukommen muss, die Neigung der Kinder zur „Norm des Wohlverhaltens“ durch entsprechende didaktische Arrangements zu vermindern (ebd., S. 57ff). Eine negative Bewertung von Außengruppen ist teilweise entwicklungsbedingt und dient der Identitätssicherung von Kindern. Didaktische Arrangements wie Rollenspiele haben das Ziel, die Dezentrierungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen und sie in die Lage zu versetzen, die in der eigenen Gruppe geltenden Normen zu relativieren.

Wie Spöhring und Schmitt hebt auch Karsten (1978b) den Einfluss von Norm- und Wertvorstellungen innerhalb einer Gruppe bei der Einstellungsänderung hervor. Vorurteile werden ihrer Ansicht nach neben einer antrainierten Kritikfähigkeit am ehesten durch die Adaptation an eine neue Gruppe und die allmähliche Identifikation mit den Normen dieser abgebaut (vgl. Karsten 1978a, S. 9). In ihrem Referat „Das Vorurteil“ werden nach einem Definitionsversuch einzelne Ursachen für die Entstehung von Vorurteilen (angeborene Fremdenangst, Enttäuschung und Misserfolg, In-Group-Favorisierung und Out-Group-Abwertung, unbewusste Übernahme von Vorurteilen u.a.m.) in unsystematischer Weise aneinandergereiht (vgl. Karsten 1978b, S. 123ff) und bilden die Grundlage für ihr Konzept zum Vorurteilsabbau (vgl. ebd., S. 127ff). Ausgehend von der These, dass Kinder unbewusst Vorurteile von Personen, Gruppen oder der Gesellschaft, in der sie aufwachsen, übernehmen, sieht sie eine wesentliche Chance darin, dass Kinder nicht in Kontakt mit Vorurteilen kommen:

„Wenn Kinder in den frühen Jahren, in denen sie am meisten beeinflussbar sind, bevor also die Kritik wach geworden ist, gedankenlose Äußerungen oder herabmindernde Urteile über andere Gruppen zu hören bekommen, übernehmen sie mehr oder weniger unbewußt die Vorurteile. In vielen Ländern erleben die Kinder, wie gewisse Gruppen von Menschen abgesondert oder unter demütigenden Verboten leben müssen. (...). Wie kann man der Entstehung von Vorurteilen vorbeugen oder

⁵ Die bei den deutschen Kindern vorzufindende „Norm des Wohlverhaltens“ bleibt bei Wegener-Spöhring vage definiert. Implizite Vorurteile zeigen sich, wenn der sogenannten Außengruppe unterstellt wird, kollektiv gegen „Normen des Wohlverhaltens“ zu verstoßen. Durch Erziehung sollen Kindern mit restriktiven Normen beeinflusst werden, Normverstößen tolerant gegenüber zu stehen. Erziehung wird so zum Mittel der gesteuerten Verhaltensänderung, die Erzieherin gelangt in die Rolle der manipulierenden Bezugsperson.

Vorurteile, die etwa schon entstanden sind, überwinden? Einen wesentlichen Beitrag dazu kann man dadurch leisten, daß man die Absonderung von Bevölkerungsteilen und typische Verbote (Verbot der Niederlassung in bestimmten Gegenden und Orten, Verbot des Ausübens bestimmter Berufe usw.) abschafft; auf diese Weise verhindert man, daß Kinder Diskriminierung frühzeitig erfahren und automatisch übernehmen. Natürlich kann man hierdurch die Entstehung von Vorurteilen nicht vollständig verhüten; man kann jedoch wenigstens den Kontakt mit Vorurteilen aufschieben und auf diese Weise dafür sorgen, daß die Vorurteile nicht schon im frühen Alter zu einer Gewohnheit werden“ (Karsten 1978b, S. 126f).

Wenn es dazu gekommen ist, dass in den Gruppenzusammenhängen negative Einstellungen gegenüber Personen oder Personengruppen erworben worden sind, so kann nach der Auffassung von Karsten am ehesten ein Wechsel aus dieser Gruppe zu einem Vorurteilsabbau führen. Dieser Wechsel ist insbesondere dann erforderlich, wenn andere Formen der Einstellungsbeeinflussung – wie z.B. Argumente oder die Androhung von Strafe – zu keinem positiven Ergebnis geführt haben:

„Es kann nun auch der Fall eintreten, daß sachliche Argumente, Tatsachen, Beeinflussung durch Übergeordnete oder durch Autoritätspersonen, ja sogar Strafe oder Belohnung keinen Einfluß auf die Einstellung einer Person ausüben. In solchen Fällen kann der Anschluß an eine neue Gruppe eine völlige Umstrukturierung des psychologischen Feldes und damit eine Auflösung des Vorurteils zur Folge haben. Wenn Urteile sich als unhaltbar erweisen, neigen die meisten Menschen dazu, Meinungen und Urteile von Personen zu übernehmen, welche Autorität und Prestige haben. Die neue Einstellung, die auf diese Weise gewonnen ist, neigt wiederum dazu stabil zu werden, bis eine weitere umfassende Änderung eintritt“ (Karsten 1978b, S. 131).

Auch wenn Karsten eine soziologische Erweiterung ethnischer Vorurteile als Ideologie andeutet, indem sie auf diskriminierende gesellschaftliche Aussagesysteme verweist, wie sie beispielsweise in Verboten bzw. Rechtsnormen zum Ausdruck kommen, bleibt ihre Forderung, den Kontakt von Kindern zu Vorurteilen durch die Beseitigung der Verbote zu verhindern, vor dem Hintergrund der weiten Verbreitung gesellschaftlicher Aussagesysteme unrealistisch. Und auch die Vorstellung, dass sich Vorurteile durch einen Wechsel in „vorurteilsfreie“ Gruppen beseitigen lassen, wirkt angesichts der Ergebnisse von Untersuchungen über die Verbreitung ethnischer Vorurteile unter der Bevölkerung idealistisch verzerrt⁶.

Zu 2: Vorurteilsprävention auf der Unterrichts- bzw. Curriculumebene durch Aufklärung über Inhalte und Funktionen von Vorurteilen

Andere Arbeiten knüpfen unmittelbar an der Vorstellung von einem Abbau von Vorurteilen durch eine Flexibilisierung von Norm- und Wertvorstellungen an, setzen dabei aber andere Schwerpunkte. Sie gehen davon aus, dass sich Einstellungsänderungen in erster Linie durch Aufklärung erzielen lassen. Im Mittelpunkt vorurteilsabbauender Maßnahmen stehen demzufolge didaktisch-methodische Überlegungen, Lehrwerkanalysen oder curriculare Empfehlungen (vgl. z.B. Barres 1970; Kattmann 1974, 1977; Ostermann/Nicklas 1976; Nicklas/Becker/Lißmann/Ostermann 1978).

⁶ Karsten lässt weitgehend unberücksichtigt, dass Autoritätspersonen und Übergeordnete nicht vorurteilsresistent sind, das Individuum Mitglied vieler einzelner Gruppen ist, in denen unterschiedliche Vorurteilsstrukturen existieren, und ein Gruppenwechsel nicht „automatisch“ die Ursachen für die Bereitschaft, Vorurteile zu übernehmen, beseitigen kann.

Kattmann (1974, 1977) beispielsweise bemüht sich um eine theoretische Grundlegung von Begriffen, empirische Untersuchung der Einstellung von Schülerinnen und Schülern, Konzeptionierung und Evaluation eines vorurteilsabbauenden Unterrichts.

Als Vorurteile werden nach Kattmann Stereotype qualifiziert, die hinsichtlich ihres Inhaltes oder ihrer Wirkung gegen soziale Normen verstoßen: der Norm der Rationalität, der Gerechtigkeit und der Humanität. In Anlehnung an die Ergebnisse der einschlägigen sozialpsychologischen Forschung versucht er die Stadien der Entwicklung ethnischer Stereotypen nachzuzeichnen und unterscheidet zwischen zwei Stadien: Im ersten Stadium wird das Gruppenbewusstsein ausgebildet, die Kinder nehmen die eigene oder die fremde Gruppenzugehörigkeit im Alter von drei bis fünf Jahren zunächst wahr und bewerten sie dann im Alter von vier bis acht Jahren. Erst im zweiten Stadium, im Alter von sieben bis sechzehn Jahren, werden Stereotypen ausgebildet, die sich nach und nach differenzieren und kollektiv stabilisieren. Im Rahmen des Vorurteilsabbaus hat Unterricht seiner Auffassung nach zum Ziel, soziale Normen mit Blick auf den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler zu festigen:

„Ein Unterricht, der aufgrund seiner Bindung an Grund- und Menschenrechte zum Ziel hat, Vorurteile zu vermindern, orientiert sich damit an den sozialen Normen, deren Verletzung Stereotypen erst zu Vorurteilen macht. Um einen solchen Unterricht in sich stimmig und wirkungsvoll zu gestalten, müßte es gelingen, die angestrebten Normen auf bestimmte Elemente in der Stereotypenentwicklung zu beziehen und beides wiederum bestimmten Unterrichtsinhalten zuzuordnen“ (Kattmann 1977, S. 409).

Kattmann hebt zwei Konzepte hervor: Das Konzept der Gleichbehandlung (Norm der Gerechtigkeit) beinhaltet, dass Menschen nicht nach ethnischer Gruppenzugehörigkeit bewertet, bevorzugt oder benachteiligt werden dürfen. Das Konzept der Variabilität bedeutet, dass ethnische Unterschiede zwischen Personen und Gruppen anerkannt (Norm der Rationalität) und bejaht (Norm der Humanität) werden.

Unter Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Heranwachsenden sollte das Konzept der Gleichbehandlung in der Vorschule und im ersten Schuljahr unterrichtlich umgesetzt werden, d.h. es sollte

„nach Möglichkeiten gesucht werden, die dem Kind die Identifikation mit der eigenen Gruppe ermöglichen, ohne daß es diese gleichzeitig feindlich und abwertend gegenüber Fremdgruppen abgrenzt“ (Kattmann 1977, S. 410).

Es wird gefordert, den Kindern verständliche und anschauliche Informationen über andere Gruppen an die Hand zu geben. Diese Informationen sollen nicht dazu dienen, die Identifikation mit der Eigengruppe abzubauen, da die Eigengruppe emotionale Sicherheit schafft und das Selbstwertgefühl stärkt. Out-Group und In-Group sollten im Unterricht als „offene Gruppe“ thematisiert werden. Voraussetzung für den Erfolg des Unterrichts in höheren Klassen ist die dialektische Erkenntnis, dass das Eigenbild auch „Fremdes“ und das Fremdbild auch „Eigenes“ enthält.

Das zweite, für die Klassenstufen 4 und 5 entwickelte Konzept sieht vor, durch die unterrichtliche Thematisierung von Variabilität innerhalb ethnischer Gruppen und zwischen ethnischen Gruppen Stereotypisierungen abzubauen. Kattmann betont, dass es erst Kindern in den Klassen vier und fünf gelingen kann, stereotyp verallgemeinernde Denkmuster mit Hilfe

des differenzierenden Denkens zu beseitigen. Unterschiede und Andersartigkeiten werden nicht länger als Bedrohung der eigenen Norm (im Sinne Wegener-Spöhrings: der Norm des Wohlverhaltens) gedeutet, sondern als Chance gewertet, sich gegenseitig zu ergänzen und voneinander zu lernen.

Kattmann versucht in seiner Unterrichtseinheit „DER Mensch und DIE Tiere“ (1974) das zweite Konzept im Unterrichtsfach Biologie der 5. Klasse umzusetzen. Allein in seiner Beschreibung der beiden Teile der Unterrichtseinheit werden ethnische Vorurteile offensichtlich, die Kattmann abzubauen gedenkt:

„In der Unterrichtseinheit ‚DER Mensch und DIE Tiere‘ (...) wird in einem ersten Teil die biologische Art ‚Mensch‘ vergleichend zu Tieren betrachtet und damit der Vielfalt von Tieren gegenübergestellt. In einem zweiten Teil wird dann die Gliederung der biologischen Art Mensch in Rassen behandelt. Der Unterricht soll hier das einseitig ‚weiße‘ Bild der Schüler vom Menschen durch ein vielfältiges der Rassen ersetzen. Dieser Unterrichtsabschnitt umfaßt vier Stunden mit folgenden Stundenthemen: Die Gliederung der Menschheit in Rassen, Kennzeichen der Großgruppen und Übergänge zwischen den Großgruppen, Rassenprobleme sowie Gemeinsamkeiten und Zusammenleben von Menschen verschiedener Rassen. Da der Unterricht Vorurteilen begegnen und diese durch Urteile ersetzen will, müssen die Unterrichtsformen besonders sorgfältig gewählt werden“ (1974, S. 257).

Der Versuch des Vergleichs von Menschen und Tieren und die auf dieser Grundlage erfolgte Unterteilung in Menschenrassen ist letztlich als biologistisch verkürzt und wissenschaftlich unhaltbar zu werten. Bei der Konzept- und Unterrichtsplanung besteht durch die wissenschaftlich nicht haltbare Verwendung des Begriffs „Rasse“ und das polarisierende Kulturverständnis die Gefahr, ethnische Vorurteile unter den Schülerinnen und Schülern zu verstärken⁷.

Ein weiterer Kritikpunkt liegt in der einseitigen Konzentration auf die kognitive Dimension des Vorurteils⁸.

⁷ Kattmann kommt zwar in seiner Untersuchung der Auswirkung seiner Unterrichtsreihe auf die Einstellungen von Schülerinnen und Schüler zu dem Ergebnis, das von ihm entwickelte Konzept sei vorurteilsabbauend (vgl. 1974, S. 261); unberücksichtigt bleiben allerdings implizite Vorurteile bei der Skalenbildung bzw. der Zuordnung von Polaritäten (sauber – schmutzig, wild – sanft, freundlich – feindlich u.a.m.) zu „Menschenbegriffen“ wie „Neger“, „Chinesen“ oder „Deutscher“.

⁸ Diese allgemein formulierten Kritikpunkte treffen auch auf andere – in erster Linie kognitiv ausgerichtete – Unterrichtskonzepte zu. Ostermann/Nicklas (1976) beispielsweise konzentrieren sich bei der „Sachanalyse“ des Vorurteils ausschließlich auf psychologische Theorien (vgl. ebd., S. 1-41). Ihr didaktisches Konzept ist zwar handlungsorientiert und an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet (vgl. S. 44ff), dient allerdings nur der Aufdeckung vorurteilsbelasteter Einstellungen von Schülerinnen und Schülern. „Der Lehrer sollte sich möglichst auf die Beobachtung beschränken und stark emotionalisierte Äußerungen und Feindbildstereotypen notieren“ (Ostermann/Nicklas 1976, S. 45). Im zweiten Teil werden ausgewählte Schüler- und Lehrertexte zur Unterrichtsgestaltung vorgestellt, in denen „Feindbilder“ konstruiert werden (z.B. Gastarbeiter, Neger, Zigeuner, Behinderte oder Obdachlose). Unter der Überschrift „Gastarbeiter – jede Gesellschaft braucht ihre Neger“ schreiben Ostermann/Nicklas „ausländischen Arbeitern“ kollektive Merkmale zu (vgl. z.B. ebd., Lernzielkatalog auf S. 69f) und setzen sich damit der Gefahr aus, selbst vorurteilsfördernd zu wirken.

Zu 3: Vorurteilsprävention auf der Unterrichts- und Schulebene durch eine geplante Sozialerziehung

Andere Konzepte zur Prävention setzen auf der Unterrichts- und Schulebene an und fordern eine geplante Sozialerziehung von Schülerinnen und Schülern (vgl. Beer/Klose 1974; Schmitt 1979). Ausgehend von der affektiven, emotionalen und konativen Dimension des ethnischen Vorurteils sieht beispielsweise Schmitt in dem Rollenspiel eine geeignete Methode zum Vorurteilsabbau, da wünschenswerte Persönlichkeitseigenschaften wie Kooperationsfähigkeit, Empathiefähigkeit oder Kritikfähigkeit gefördert werden (vgl. 1979, S. 76). Er entwickelt eine dreiteilige Unterrichtseinheit:

1. Im ersten Schritt soll ein Rollenspiel „Der Außenseiter in der Klasse“ in das Thema „Einstellungsänderung gegenüber anderen Völkern“ einführen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich der rigiden Handhabung der „Norm des Wohlverhaltens“ in ihrem unmittelbaren Nahbereich bewusst werden (vgl. ebd., S. 78f).
2. Anschließend wird im zweiten Teil der Versuch unternommen, im Rahmen der Behandlung des Themas „Gastarbeiter – ‚Dritte Welt in der Nachbarschaft‘“ unmittelbar Einfluss auf die Einstellungen der Kinder gegenüber anderen Völkern zu nehmen. In einem Kombinationsprogramm sollen Informationsphasen, Rollenspielphasen und persönliche Begegnungen aufeinander abgestimmt werden (vgl. ebd., S. 79f).
3. In dem letzten Teil werden die Schülerinnen und Schüler mit Menschen konfrontiert, die sich – nach Schmitt – in ihrem Aussehen und in den kulturellen Standards extrem von ihnen unterscheiden. Die Behandlung des Themenbereichs „Südafrika – Tansania, erste Begegnung mit der fernen ‚Dritten Welt‘“ erfolgt mit Hilfe von Informationsphasen und Rollenspielen, abgesichert durch reale (Besuch eines Afrikaners im Unterricht) oder simulierte persönliche Begegnung (vgl. ebd., S. 80f).

Schmitt hält bei der Evaluation der Unterrichtsreihe als Ergebnis fest, dass diejenige Gruppe, welche sich den in den drei Phasen vorgestellten Themen im Rahmen des problembezogenen Rollenspiels näherten, zunehmend die Bereitschaft entwickelten, sich in die Lage der ethnischen Minderheiten zu versetzen und sich mit ihnen zu identifizieren (vgl. ebd., S. 187ff).

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse plädiert Schmitt für eine gelenkte Sozialerziehung zur Einstellungsänderung gegenüber anderen Völkern und entwickelt einen breit gefächerten Maßnahmenkatalog mit Zielstellungen wie Erhöhung der normativen Flexibilität, Vermeidung allzu großer normativer Diskrepanzen, Verankerung der Methode des Rollenspiels im Zentrum eines handlungsorientierten Angebots, Intensivierung der Elternarbeit, projektbezogene Lehreraus- und Fortbildung oder permanente Curriculumrevision.

Auch wenn Schmitt eines der umfangreichsten Konzepte zum Abbau ethnischer Vorurteile entwickelt hat, bleibt er bei der Konzeption seiner Unterrichtsreihe einem ethnisierenden Blick auf Minderheiten verhaftet. Dies zeigt sich insbesondere in seinem „curricularen Gegenprogramm“ (vgl. ebd., S. 211ff), in welchem in rigider Weise ausschließlich Gemeinsamkeiten mit Ausländerkindern bzw. Kindern aus Afrika betont werden sollen. Insgesamt besteht bei der Umsetzung des Konzepts die Gefahr, dass sich der Fokus allein auf „Ausländer“ richtet, ethnische Vorurteile ausschließlich in der Schülerschaft gesucht werden und ökonomische, politische und soziale Folgen des nationalen, europäischen wie internationalen Rassismus verschleiert bleiben.

In vielen der hier unter den Punkten 1-3 vorgestellten Präventionskonzepten ist von Differenzen zwischen der Kultur der Ausländerinnen und Ausländern und der Kultur des Aufnahmelandes ausgegangen worden. Es überwiegt dabei die Vorstellung von *Kultur* in einem statischen Sinn. Ethnische Vorurteile werden aus einer ausschließlich psychologischen Perspektive als negative Einstellungen gegenüber Personen definiert (vgl. z.B. Kattmann 1977). Negative Einstellungen gegenüber Personen oder Personengruppen, die als „ausländisch“ bzw. „fremd“ bezeichnet werden, sollen durch konkrete Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen für deutsche Kinder und Jugendliche abgebaut, bekämpft oder vermieden werden.

Eine kritische Reflexion der gewählten Begrifflichkeiten wie „Erziehung“ und „Bildung“, „Rasse“ oder „Kultur“ bzw. der zugrunde liegenden erziehungswissenschaftlichen und kulturtheoretischen Prämissen erfolgt nur am Rande oder nicht. Vor diesem Hintergrund verwundert es kaum, wenn die entwickelten Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen technologisch verkürzt bleiben und sich ethnische Vorurteile in den Zielsetzungen der Konzepte zum Abbau oder zur Bekämpfung von Vorurteilen spiegeln. So sollen deutsche Kinder und Jugendliche beispielsweise Verständnis für die „Defizite“ ihrer ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler entwickeln, letzteren nicht negative sondern positive Eigenschaften zusprechen und Norm- und Wertvorstellungen „fremder Kulturkreise“ tolerieren lernen.

Auf der Ebene der Person konzentriert sich Vorurteilsprävention in erster Linie auf diejenigen deutschen Kinder, welche stereotypisierte Vorstellungen von der Norm des Wohlverhaltens besitzen. Da die vermeintliche Nichterfüllung der Norm des Wohlverhaltens als Auslöser für die Einstellung des Kindes betrachtet wird, liegt es nahe, Normflexibilität zur Zielstellung pädagogischer Präventionskonzepte zu erklären.

Grundsätzlich ist aber zu kritisieren, dass Lehrerinnen und Lehrer Schülerinnen und Schüler anregen, einer Ethnie bestimmte Merkmale – seien sie auch positiv – zuzuschreiben. Damit wird ausländischen Kindern unterstellt, sie seien grundsätzlich anders und fremd. Hier erfolgt eine Polarisierung, deren negativen Konsequenzen durch paternalistische Maßnahmen nicht abgemildert, sondern eher verstärkt werden. Unbeachtet bleiben aus dieser Perspektive auch die soziale Situation von Personen und Gruppenprozesse, in welche sie eingebunden sind⁹.

Zu einer Polarisierung neigen viele der vorgestellten Ansätze auch auf der Ebene des Unterrichts. Der Umgang mit kultureller Heterogenität ist durch eine ethnisierende Sicht auf das vermeintlich kulturell Andere gekennzeichnet. Wird die Andersartigkeit didaktisch-methodisch in den Unterricht eingebunden, wie beispielsweise in dem Arbeitsauftrag „Laßt Euch von den Kindern ausländischer Arbeitnehmer erzählen, wie sie bisher gelebt haben und welche Schwierigkeiten sie hatten, als sie nach Deutschland kamen“ (Ostermann/Nicklas 1976, S. 70), besteht die Gefahr der Vorurteilsbildung.

Polarisierend können zudem die Versuche zur Förderung der Solidaritätsfähigkeit wirken. Unter dem Deckmantel einer emanzipatorischen Pädagogik sollen ethnische Minderheiten vor fremdenfeindlich eingestellten deutschen Schülerinnen und Schülern geschützt werden. Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern die Hilfsbedürftigkeit sozialer oder kultureller Randgruppen nahe zu bringen (vgl. z. B. Schmitt 1979, S. 197ff). Diese paternalistischen Maßnahmen spiegeln das Demokratie- und Partizipationsdefizit schulischer Prävention, denn den betroffenen Personen und Gruppen wird von vornherein ein Mitsprache- und Mitgestaltungsrecht verwehrt.

Insgesamt zeigt sich, dass nur ethnische Vorurteile von Schülerinnen und Schülern im Unterricht thematisiert werden; die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern beschränkt sich dabei auf die Initiierung und Begleitung eines zumeist – bis in Einzelheiten didaktisch-methodisch vorgegebenen – problem- wie handlungsorientierten Unterrichts, in welchem die Methode des Rollenspiels favorisiert wird.

In den vorgestellten Konzepten bleiben ethnische Vorurteile auf der Ebene der Schule weitgehend ausgeblendet. Eine Untersuchung der institutionalisierten Formen ethnischer Vorurteile als Ideologie des Rassismus könnte bieten die Möglichkeit gegeben, selbstkritische Fragen an die jeweilige Konzeption zu richten, insbesondere die Frage, ob und inwieweit sich in den Förderprogrammen bzw. in einer Sonderpädagogik für Ausländerinnen und Ausländer Vorurteilsideologien spiegeln.

⁹ Die Notwendigkeit der Erweiterung des Präventionskonzepts heben auch Axhausen/Feil hervor, wenn sie vor einer Personalisierung des Vorurteils warnen: „Eine Veränderung der Einstellung zwischen deutschen und ausländischen Kindern ist sicherlich nur dann zu erreichen, wenn in der pädagogischen Praxis die Gruppenstruktur und die gruppenspezifischen Prozesse analysiert werden, um eine Personalisierung von Vorurteilen auf bestimmte Kinder zu verhindern. Vorurteile müssen nicht Ausdruck einer ‚defizitären‘ Persönlichkeitsentwicklung sein, worauf bereits ihre altersspezifische Ausprägung verweist. Die Hinterfragung der oft selbstverständlichen Übernahme von Einstellungen, die Erklärung der Gründe für Vorurteile ist hier ebenso notwendig wie die Berücksichtigung der personalen und sozialen Lage der Kinder und Jugendlichen, die sie äußern“ (1984, S. 105f).

IV.1 Interkulturelle Erziehung

IV.1.1 Grundlagen

Gesellschaftlicher und institutioneller Entstehungskontext

Glumpler beschreibt die Voraussetzungen für die Entwicklung pädagogischer Konzepte in der Einwanderungsgesellschaft der Bundesrepublik Deutschland:

„In der Geschichte der deutschen Schule finden wir keine Epoche, in der gravierendere sprachliche und kulturelle Veränderungen des Schulalltags zu verzeichnen gewesen wären, als die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg. Nie zuvor war Deutschland in vergleichbarem Umfang Ziel internationaler Wanderungsbewegungen mit hoher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ (1998, S. 200).

Zu nennen sind hier besonders drei unterschiedliche Einwanderungsgruppen¹⁰ (vgl. ebd.):

- Zum einen die arbeitsmarktbezogene Migration¹¹ aus der Türkei, Jugoslawien, Italien, Griechenland, Portugal, Spanien, Marokko und Tunesien in der Mitte der 50er Jahre bis zum Anwerbestopp 1973. Dieser Personenkreis wird in offiziellen Statistiken häufig als „Ausländerinnen und Ausländer“ bezeichnet.
- Zum zweiten die Migration im Rahmen von Aussiedlung aus Polen, der ehemaligen UDSSR, Rumänien, Ungarn und der ehemaligen CSSR/CSFR. Dieser Personenkreis wird aufgrund der deutschen Staatsangehörigkeit in offiziellen Statistiken nicht den Ausländerinnen und Ausländern zugerechnet.
- Zum dritten die Migration aufgrund von Flucht oder Vertreibung. Die ethnische Zusammensetzung dieser Personengruppen wechselt ständig; der rechtliche Status von Asylsuchenden unterscheidet sich stark von den anderen Gruppen und untereinander¹²; die Mehrzahl von ihnen hat die Bundesrepublik Deutschland schon nach wenigen Jahren wieder verlassen.

Eine Auswirkung auf die Schulen hatten die Wanderungsbewegungen der 1950er und 1960er Jahre erst zu Beginn der 1970er Jahre. Die Ursache lag in erster Linie darin, dass sich viele der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Arbeitsmigrantinnen- und Arbeitsmigranten im Laufe der Jahre entschieden hatten, den Aufenthalt zu verlängern und ihre Kinder im Rahmen des Familiennachzugs aus den Herkunftsländern in die Bundesrepublik nachzuholen.

¹⁰ Zum Versuch der Phasierung der Einwanderungsbewegungen vgl. z.B. Bade 1994b

¹¹ Die Zahl der sogenannten Gastarbeiter stieg in den 1970er nach Überwindung der wirtschaftlichen Rezession in besonderem Maße an. Von 1969 bis 1973 verdoppelte sich die Zahl der Zuwanderer, so dass in der öffentlichen Diskussion von einem „Gastarbeiterboom“ gesprochen wurde. Besonders in der Zeit von 1973 (Anwerbestopp) bis zum Ende der 1970er Jahre entschieden sich Migrantinnen und Migranten, sich mit ihrer Familie dauerhaft in der Bundesrepublik niederzulassen. Dies hatte auch unmittelbare Auswirkungen auf das Schulsystem. Aufgrund des Familiennachzugs, der hohen Verweildauer und der hohen Geburtenrate hat sich die Zahl der ausländischen Schülerinnen und Schüler zwischen 1970 und 1980 nahezu vervierfacht (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, S. 369ff).

¹² Zu unterscheiden wäre beispielsweise zwischen Kontingentflüchtlingen, Konventionsflüchtlingen, politisch Verfolgten oder seit der Asylrechtsänderung 1993 Bürgerkriegs- und Kriegsflüchtlingen (vgl. im Überblick z.B. Mintzel 1997, S. 469f).

Im Vergleich zu den 1970er Jahren verändert sich in den 1980er Jahren sich das Bild vom „Gastarbeiter“ entscheidend. Bade konstatiert:

„Die in den frühen 1980er Jahren nach Lebensverlauf und Selbstverständnis schon als Einwandererminorität beschriebenen Ausländer wurden (...) immer einheimischer und von den Deutschen im Alltag der Begegnung immer weniger als Fremde betrachtet“ (Bade 1994b, S. 73).

Gleichzeitig hebt er allerdings die verfehlte Politik in dieser Zeit hervor, und erklärt den Zeitraum von 1980 bis 1990 zum „verlorenen Jahrzehnt“ für ethnische Minderheiten:

„Viele von ihnen (den Ausländerinnen und Ausländern, J.L.) aber könnten die härteren Phasen im Eingliederungsprozess besser durchlebt und heute beruflich-sozial ganz andere Lebensperspektiven haben, wenn ihnen die Chance dazu nicht verstellt worden wäre durch jenes demonstrative politische Desinteresse und durch Versuche, die gesellschaftliche Wirklichkeit der Einwanderungsgesellschaft zu ‚dementieren‘“ (Bade 1994b, S. 73f).

In den 1980er Jahren sah die damalige Regierung der Bundesrepublik Deutschland keine Notwendigkeit, die restriktive Ausländerpolitik zu reformieren und die Bundesrepublik offiziell zum Einwanderungsland zu erklären. In diesem Zeitraum traten aufgrund der Erweiterung der damaligen Europäischen Gemeinschaft zur Europäischen Union Veränderungen ein, mit der Folge, dass ehemalige Anwerbeausländerinnen und -ausländer in ihrer wirtschaftlichen, sozialen und rechtlichen Stellung gestärkt wurden. Für Migrantinnen und Migranten aus Nicht-EU-Ländern allerdings änderte sich die Situation nicht. Gegen Ende der 1980er Jahre stieg die Zahl der Aussiedlerinnen und Aussiedler und der Asylsuchenden in der Bundesrepublik stark an (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, S. 204). Die politischen Veränderungen in Mittel- und Osteuropa führten von 1988 bis 1993 zu einem positiven Wanderungssaldo gegenüber dem Ausland von rd. 3,7 Millionen Personen (vgl. Münz/Ulrich 2000, S. 26)¹³.

Bade konstatiert, dass es auch Anfang der 1990er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland in Bezug auf die brisanten gesellschaftlichen Herausforderungen und Probleme im Kontext der Migration an Konzepten mit langfristigen Handlungsperspektiven fehlt (1994b, S. 79). Im Laufe der 1990er Jahre findet in der Politik allerdings mehr und mehr ein Umdenken statt – so gibt es mittlerweile einen parteiübergreifenden Konsens darüber, dass auch die Bundesrepublik Deutschland ebenso wie z.B. Großbritannien, die Niederlande oder Frankreich als Einwanderungsland definiert werden sollte¹⁴.

Neben den historischen, ökonomischen, politischen wie sozialen Unterschieden werden die Gemeinsamkeiten mit anderen Einwanderungsländern hervorgehoben. Das Aufwachsen in der Bundesrepublik Deutschland bedeutet ein Leben in und mit Vielfalt und Verschiedenheit:

¹³ „Zu diesem Saldo trugen Asylbewerber, Bürgerkriegsflüchtlinge, neue Arbeitsmigranten aus Ostmitteleuropa und nachziehende Familienangehörige mit einer Netto-Zuwanderung von 2,3 Millionen und ‚volksdeutsche‘ Aussiedler mit einer Zuwanderung von 1,4 Millionen bei“ (Münz/Ulrich 2000, S. 26).

¹⁴ Dass die Bundesrepublik Deutschland aufgrund der vergangenen und gegenwärtigen Migrationsbewegungen ein Einwanderungsland ist (vgl. z.B. Bade 1994a; Münz/Seifert/Ulrich 1997; Bade/Münz 2002), wird in der heutigen Diskussion kaum noch bestritten. Auf die Notwendigkeit der differenzierten Betrachtung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Einwanderungsländern bzw. multikulturellen Gesellschaften in Europa weist Hoffmann-Nowotny (1996) hin.

„Kinder wachsen heute auf in einer Welt von immer größerer Vielfalt der Menschen, mit denen sie Kontakt haben, und von immer größerer Verschiedenheit der Lebensformen, die sie alltäglich erfahren, und sie kommen früher damit in Berührung. (...). Heute erleben viele Kinder eine Vielfalt bei Menschen in Bezug auf Aussehen, Sprache, Kultur und Religion. Sie erfahren die Ausdifferenzierung in den sozialen Lagen und in den Lebensstilen, wenn auch nach Region und Lebenssituation unterschiedlich stark“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998, S. 95f).

Ein großer Teil der Schulen in Deutschland wird heute von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft besucht. Dies gilt insbesondere im Westen der Republik und in den Großstädten (vgl. z.B. Karakaşoğlu-Aydin 2001, S. 276f). 1999 besuchten 1 160 452 Schülerinnen und Schüler mit ausländischem Pass die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen einschließlich der Kollegschaften (Nordrhein-Westfalen). Ihr Anteil an der Gesamtzahl der Schülerschaft liegt damit bei 9,1 % (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002, S. 14). Mit Hilfe dieser amtlichen Zahlen kann allerdings keine Aussage darüber gemacht werden, wie viele Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund aufweisen. Darunter fallen beispielsweise Kinder, deren Eltern die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen bzw. eine doppelte Staatsbürgerschaft erhalten haben, deren Elternteil einen Ehepartner mit Migrationshintergrund geheiratet hat oder mindestens acht Jahre in der Bundesrepublik Deutschland lebt und seit drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis besitzt. Auf dieser Berechnungsgrundlage kann von etwa 28% bis 30% der in der Bundesrepublik geborenen Kinder ausgegangen werden, welche Eltern- oder Großeltern bzw. einen Eltern- oder Großelternanteil mit Migrationshintergrund haben (vgl. Boos-Nünning/Henscheid 1999, S. 30).

Pädagogische Antworten auf Zuwanderung

Seit den 1970er Jahren wird der Versuch unternommen, den mit den Migrationsbewegungen verbundenen gesellschaftlichen Herausforderungen und Problemstellungen mit unterschiedlichen schulpädagogischen und didaktischen Ansätzen zu begegnen¹⁵. So wurde zunächst der Ansatz der *Ausländerpädagogik*, welcher sich auf die ausländischen Schülerinnen und Schüler und die Aus- und Fortbildung ihrer Lehrkräfte konzentrierte, als handlungsorientierte wie praxisnahe Pädagogik entwickelt. Auf dieser Grundlage sind verschiedene unterrichts- und schulorganisatorische Maßnahmen umgesetzt worden (vgl. im Überblick: Glumpler 1998, S. 205ff).

Bei der Suche nach geeigneten pädagogischen Ansätzen im Kontext der Migration stand das unterrichtspraktische Problem kaum vorhandener Deutschkenntnisse der Kinder von Ausländerinnen und Ausländern im Mittelpunkt. Zudem wurden die Differenzen zwischen den Kulturen des Herkunfts- und des Aufnahmelandes hervorgehoben. Der Ansatz der Ausländerpädagogik geht davon aus,

¹⁵ Zum Versuch der Phasierung der Konzeptentwicklung vgl. z.B. Nieke 1986, 1995, 2000. Er unterscheidet zunächst zwischen drei, dann vier und zuletzt fünf Phasen der Konzeptentwicklung (zur Kritik an Niekies Phasierung vgl. z.B. Auernheimer 2003, S. 34f).

„daß schulische Probleme ausländischer Kinder auf der Divergenz zwischen der Heimatkultur und der deutschen Kultur entstehen. Einerseits leben diese Kinder in ihrer Familie und ethnischen Gemeinde, und andererseits müssen sie mit dem deutschen Wert- und Normensystem umgehen können. Schule und Unterricht werden unter der Perspektive von Schwierigkeiten, Konflikten und Überforderung betrachtet. Sprachschwierigkeiten der ausländischen Kinder mit der deutschen Sprache wurden als dominantes Problem wahrgenommen“ (Coburn-Staeger 1996, S. 25).

Ausländischen Kindern Deutsch beizubringen erwies sich als eine schulische Herausforderung, auf die nur wenige Lehrerinnen und Lehrer vorbereitet waren. Als didaktische Grundlage dienten zunächst noch Fremdsprachendidaktik-Konzepte (Deutsch als Fremdsprache), die – da sie sich auch vor dem Hintergrund der Bleibeorientierung ausländischer Familien als nicht angemessen erwiesen – von einer speziellen Deutsch als Zweitsprache-Didaktik abgelöst wurden. Viele ausländerpädagogische Einzelansätze – wie z.B. die Arbeiten der Forschungsgruppe Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder (ALFA) – entwickelten handlungsorientierte praxisnahe Integrationshilfen für Ausländerinnen und Ausländer bzw. anwendungsbezogene Lehrkonzepte für Lehrerinnen und Lehrer.

Dem ausländerpädagogischen Ansatz lag in der Regel eine doppelte Zielsetzung zugrunde: Einerseits war es das erklärte Ziel, ausländische Kinder und Jugendliche in das deutsche Regelschulsystem zu integrieren. Mit Hilfe spezieller Förderprogramme wurde versucht, Migrantinnen und Migranten für das bundesdeutsche Schulsystem „fit“ zu machen. Ausgehend von der generellen Rückkehrorientierung von Migrantinnen und Migranten sollte andererseits die kulturelle Identität des Heranwachsenden unter Berücksichtigung der „spezifischen“ Kultur des Herkunftslandes erhalten bleiben.

Die mit der Migration verbundenen Problemstellungen und Herausforderungen, insbesondere die Aufgabe, innerhalb kurzer Zeit möglichst viel Deutsch zu lernen, hat in den 1970er Jahren zu – von Bundesland zu Bundesland – verschiedenen schul- und unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen geführt:

„Schulische Förderung in Vorbereitungsklassen und Förderkursen erfolgt weitgehend durch kompensatorischen Sprachunterricht (anfänglich mit der Konzeption Deutsch als Fremdsprache, heute besser angemessen mit Deutsch als Zweitsprache), um ausländische Kinder möglichst schnell auf den Regelunterricht hinzuführen“ (Coburn-Staeger 1996, S. 25).

„Es wurden Ausländerklassen und sprach- und nationalhomogene türkische, griechische, italienische, spanische und jugoslawische Lerngruppen gebildet, die zum Teil auch von ausländischen Lehrkräften unterrichtet wurden. Diese Unterrichts- und Förderangebote sollten die Rückkehrfähigkeit der Kinder und Jugendlichen, deren Eltern als sogenannte Gastarbeiter nach Deutschland gekommen waren, in ihr jeweiliges Heimatschulsystem sicherstellen und ihre Bindungen an das Herkunftsland ihrer Eltern und Großeltern unterstützen. Gleichzeitig diente die Bildung solcher Klassen und Lerngruppen der Entlastung deutscher Regelklassen in den Schulbezirken, in denen deutsche Kinder aufgrund des hohen Ausländeranteils zu einer sprachlichen Minderheit im eigenen Land geworden waren“ (Glumpler 1998, S. 205).

In der erziehungswissenschaftlichen wie schulpädagogischen Diskussion ist aufgrund der wachsenden Kritik an ausländerpädagogisch orientierten Ansätzen gegen Ende der 1970er Jahre ein Paradigmenwechsel eingeleitet worden. In scharfer Abgrenzung zur Ausländerpädagogik gehen Vertreterinnen und Vertreter einer Interkulturellen Erziehung davon aus, dass zentrale Probleme der modernen Einwanderungsgesellschaft nur dann gelöst werden können, wenn kulturelle Vielfalt und Gemeinsamkeit von Angehörigen der Mehrheit und der Minderheit gleichermaßen erkannt und anerkannt wird. Als richtungsweisend kann innerhalb der pädagogischen Diskussion immer noch die Definition von Hohmann gelten, in welcher die Antirassistische Erziehung als „Variante“ in den Kontext Interkultureller Erziehung gestellt wird:

„Generell wird interkulturelle Erziehung gegenwärtig verstanden als pädagogische Reaktion, theoretischer und praktischer Art, auf die migrationsbedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft. (...). ‚Interkulturell‘ betont normativ gesehen stärker als ‚multikulturell‘ die Intensität der (angestrebten) Beziehungen zwischen den in einer Gesellschaft zusammenlebenden Gruppen. (...). Die Mitglieder aller in einer multikulturellen Gesellschaft zusammenlebenden ethnischen Gruppen gelten als Adressaten der als interkulturell qualifizierten pädagogischen Maßnahmen, einschließlich ihrer antirassistischen Variante“ (Hohmann 1989, S. 12f).

Diese Vorstellung von einer speziellen Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft¹⁶ liegt – so Nieke – den meisten Ansätzen Interkultureller Erziehung zugrunde:

„Interkulturelle Erziehung wird verstanden als die notwendige Antwort auf die entstandene und dauerhaft bestehenbleibende Gesellschaft mit Zuwanderern aus anderen Kulturen sowie mit daraus entstehenden oder schon vorher existierenden ethnischen Minoritäten, d.h. als Antwort auf eine als dauerhaft zu akzeptierende multi-ethnische oder multikulturelle Gesellschaft“ (Nieke 2000, S. 35).

Auch wenn es sich hier nicht um ein einheitlich definiertes „Konzept“ handelt, besteht mittlerweile in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion (vgl. z.B. Hohmann/Reich 1989, Roth 1994; Luchtenberg/Nieke 1994, Nieke 2000, Neubert/Roth/Yildiz 2002; Auernheimer 2003a; Gogolin/Helmchen/Lutz/Schmidt 2003) weitgehende Einigkeit darüber, dass Programme, Bildungsaktivitäten und Konzepte dann interkulturell ausgerichtet sind, wenn sie sich an Einheimische und Zugewanderte gleichermaßen richten, nicht die Defizite und Probleme, sondern die Ressourcen der Zugewanderten im Mittelpunkt stehen, nicht eine einseitige Anpassung an das Norm- und Wertesystem gefordert wird, sondern ein Aushandeln möglich ist, nicht die Kulturen der Herkunftsländer, sondern die lebendigen „Migrantenkulturen“ in den Sozialisations- und Bildungsprozess eingebunden werden (vgl. Boos-Nünning 1997). Im Unterschied zu ausländerpädagogischen Ansätzen wird der Begriff der Kultur nicht als etwas Statisches definiert, von daher erscheint es unmöglich, von einer sogenannten „Herkunftskultur“ ethnischer Minderheiten zu sprechen. Vielen Ansätzen einer Interkulturellen Erziehung und Bildung liegt im Vergleich zur Ausländerpädagogik ein erweiterter Kulturbegriff zugrunde. Die enge Auslegung des Begriffs der „Kultur“ unter Berücksichtigung einzelner „kulturtypischer“ Bereiche – wie z. B. Kunst, Musik und/oder

¹⁶ Auffällig ist, dass sich die Interkulturelle Erziehung in erster Linie als Erziehungsansatz der Einwanderungsgesellschaft versteht. Dieser Grundgedanke ist neben Hohmann oder Nieke auch bei vielen anderen interkulturellen Pädagoginnen und Pädagogen zu finden (vgl. im Überblick Reich/Szymanski 1997). Im Mittelpunkt steht das Verhältnis der Mehrheits- zur Minderheitsgesellschaft. Offen bleibt die – gerade im Hinblick auf den Umgang mit ethnischen Vorurteilen bedeutsame – Frage, warum sich eine Interkulturelle Pädagogik auf die Herausforderungen und Problemstellungen von Einwanderungsgesellschaften beschränken soll.

Literatur bzw. Folklore, Exotik oder Essensgewohnheiten – wird abgelehnt; stattdessen wird – beispielsweise in Anlehnung an soziologische (vgl. z. B. Clarke/Hall/Jefferson/Roberts 1979; Luhmann 1995) wie ethnologische (vgl. z.B. Geertz 1987) Studien – die Notwendigkeit eines differenzierten Zugangs zum Kulturbegriff betont (vgl. z.B. Gemende/Schröer/Sting 1999; Nieke 2000; Roth 2002; Nestvogel 2002a).

Eine Vorstellung, welche Bereiche der Begriff Kultur umfassen kann, geben Clarke/Hall/Jefferson/Roberts:

„Die ‚Kultur‘ einer Gruppe oder Klasse umfaßt die besondere und distinkte Lebensweise dieser Gruppe oder Klasse, die Bedeutungen, Werte und Ideen, wie sie in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind. Kultur ist die besondere Gestalt, in der dieses Material und diese gesellschaftliche Organisation des Lebens Ausdruck findet“ (1979, S. 41f.).

In Anlehnung an einen weit gefassten, dynamischen Kulturbegriff unternimmt die Interkulturelle Erziehung den Versuch, pädagogisches Denken und Handeln in der Einwanderungsgesellschaft in einen lebensweltlichen und kulturellen Kontext einzubinden. Roth weist auf die damit verbundenen Schwierigkeiten hin:

„Pädagogisches Handeln in interkulturellen Zusammenhängen findet sich in einer geradezu paradoxalen und dilemmatischen Ausgangsposition: Zum einen gilt es, universelle Praktiken z.B. im Rahmen der Politischen Bildung und der Befähigung zur interkulturellen Kommunikation zu vermitteln, zum anderen ist es Aufgabe von Pädagogik, lebensweltlich anzusetzen. Sie hat die Aufgabe, nicht ex cathedra allgemeingültiges Wissen zu verkünden, sondern den Weg des Wissens- und Fähigkeitserwerbs über die lebensweltlichen und kulturellen Erfahrungen der Betroffenen einzuschlagen“ (2002, S. 127).

Die Einbeziehung des jeweiligen kulturellen Hintergrundes stößt allerdings an Grenzen. In der Diskussion um eine Begründung Interkultureller Erziehung wird häufig zwischen der *kulturrelativistischen* und der *kulturuniversalistischen* Argumentationslinie unterschieden (vgl. dazu z.B. Nieke 2000; Auernheimer 2003a, S. 137ff):

Ein kulturrelativistischer Standpunkt wird vertreten, wenn alle Kulturen im Rahmen ihrer (z.B. gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, sozialen) Rahmenbedingungen analysiert werden. Der Versuch, verschiedene Kulturen miteinander zu vergleichen und zu bewerten, steht nach dieser Auffassung unter dem Verdacht, ethnozentristisch zu sein bzw. eigene Denkkategorien und Wertmaßstäbe in den Mittelpunkt zu stellen. Da alle Kulturen als „gleichwertig“ betrachtet werden, sollte die Kultur der anderen auch dann Berücksichtigung finden, wenn sie mit den Normen und Werten der Aufnahmegesellschaft im Widerspruch steht. Vor diesem Hintergrund besteht die Gefahr, dass auch menschenfeindliche Praktiken zu „tolerieren“ sind.

Von Kulturuniversalismus wird gesprochen, wenn davon ausgegangen wird, dass den Kulturen trotz ihrer Andersartigkeit gemeinsame Prinzipien zugrunde liegen. Als Grundlage kulturuniversalistischen Denkens bieten sich die Menschenrechte an¹⁷. Demnach wären alle Elemente von Migrantenkulturen abzulehnen, die Menschenrechte verletzen. In diesem Zusammenhang wird oft die Forderung aufgestellt, dass andere Kulturen die im Zuge der europäischen Geschichte entstandenen Menschenrechte als gemeinsame Grundlage übernehmen sollten. Kritisch zu hinterfragen ist, ob und inwieweit die Menschenrechte (vgl.

¹⁷ Vgl. zur schulischen Umsetzung z.B. KMK 2000

Nieke 2000, S. 118) eurozentristisch sind, die Debatte um die Geschichte der Menschenrechte einseitig geführt wird¹⁸ und welcher Stellenwert den Menschenrechten in Europa zukommt (vgl. Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit 2002).

In Anlehnung an Hohmann kann neben der Unterscheidung zwischen einer kulturuniversalistischen und kulturrelativistischen Perspektive ein weiteres Unterscheidungsmerkmal interkultureller Ansätze ausgemacht werden: Hohmann (1987) nennt zwei grundsätzliche pädagogische Richtungen, die hinsichtlich ihrer Inhalte und Zielstellungen differieren: Die Begegnungspädagogik legt den Fokus auf die Begegnung zwischen der Mehrheit und der Minderheit und die dafür erforderlichen interkulturellen kommunikativen Kompetenzen; die Konfliktpädagogik sieht dagegen ihre Aufgaben und Ziele eher in der Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus, Beseitigung von Vorurteilen und Ethnozentrismus und Herstellung von Chancengleichheit (vgl. Hohmann 1989, S. 15f).

Als schulpolitisch wie schulpädagogisch besonders bedeutsam in Bezug auf die Frage nach einer interkulturellen Erziehung und Bildung in der Schule gelten die Empfehlungen der Bildungskommission NRW (1995) und die Empfehlung der Kultusministerkonferenz (1996). Hier werden Leitideen interkultureller Erziehung und Bildung vorgestellt, mögliche unterrichtliche Inhalte benannt und Vorschläge zur unterrichts- wie schulpraktischen Umsetzung gemacht. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass interkulturelle Erziehung und Bildung – im Sinne einer Pädagogik der Begegnung oder Konfliktpädagogik – Bestandteil des allgemeinen Erziehungsauftrags der Schule ist und sich auf alle Schülerinnen und Schüler bezieht:

„Das reflektierte Zusammenleben in einer multikulturellen Schule und insgesamt einer dauerhaft multikulturellen Gesellschaft erfordert eine durchgängige interkulturelle Erziehung in allen Schulstufen und Bildungsgängen und die Förderung der Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern aus den ethnischen Minderheiten“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 117).

An die Schulen wird die Erwartung herangetragen, alle Schülerinnen und Schüler auf das Leben und Lernen in der Einwanderungsgesellschaft vorzubereiten. Die Kultusministerkonferenz räumt dem Ansatz der *Interkulturellen Erziehung und Bildung* eine besondere Bedeutung ein:

„Interkulturelle Bildung wird also zunächst in der gewissenhaften Wahrnehmung des allgemeinen Erziehungsauftrags der Schule verwirklicht. Er fordert bei allen Schülerinnen und Schülern die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind“ (Kultusministerkonferenz 1996, S. 5).

¹⁸ Zum Problem der kulturalistischen Verengung der Menschenrechtsdebatte vgl. die Studien von Bielefeldt (1998), in denen die „westlichen“ Menschenrechte als politisch-rechtliches Freiheitsethos im Kant'schen Sinne den „islamischen“ Menschenrechten gegenübergestellt werden.

In der Empfehlung der Kultusminister werden *interkulturelle Zielstellungen* konkretisiert¹⁹:

„Schülerinnen und Schüler (sollen)

- sich ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewußt werden;
- über andere Kulturen Kenntnisse erwerben;
- Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln;
- anderen kulturellen Lebensformen und –orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten;
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernst nehmen;
- das Anderssein der anderen respektieren;
- den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnisse für andere Standpunkte entwickeln;
- Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden;
- Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können“ (Kultusministerkonferenz 1996, S. 5f).

IV.2.2 Bedeutung des Ansatzes für die Prävention ethnischer Vorurteile

Im Rahmen einer Interkulturellen Erziehung sind Vorschläge zur Prävention ethnischer Vorurteile in erster Linie auf personeller wie unterrichtlich-curricularer Ebene gemacht worden. Nach und nach sind diese – als Pädagogisierung eines politischen Problems kritisierten – Maßnahmen unter Berücksichtigung institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern ergänzt worden. Als exemplarisch können folgende Maßnahmen gelten:

- Vorurteilsprävention auf der *Personenebene* durch *interkulturelles Kompetenztraining* (1),
- Vorurteilsprävention auf der *Unterrichts- und Curriculumebene* durch eine *interkulturelle Didaktik*, die sich u. a. eine Förderung der Mehrperspektivität und Mehrsprachigkeit im Unterricht bzw. in den Lehrplänen und Richtlinien zum Ziel setzt (2),
- Vorurteilsprävention auf der *Schulebene* durch eine *interkulturelle Schulgestaltung*, in der die kulturelle wie sprachliche Vielfalt zum Erscheinungsbild der Schule gehört (3),
- Vorurteilsprävention auf der *Gesellschaftsebene* durch eine *interkulturelle Schulöffnung*, insbesondere im Hinblick auf die Einbindung in den multikulturellen Stadtteil, den Übergang von der Schule in den Beruf, der Kooperation mit den Eltern oder Schulen aus den Herkunftsländern migrierter Schülerinnen und Schüler (4).

¹⁹ Als Schwerpunkte werden Themen wie „Merkmale und Entwicklungen eigener und fremder Kulturen“, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen“, „Menschenrechte in universaler Gültigkeit“, „Entstehung und Bedeutung von Vorurteilen“, „Ursachen von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“, „Ursachen und Wirkungen von Migrationsbewegungen“ oder „Möglichkeiten des Zusammenlebens von Minderheiten und Mehrheiten in multikulturellen Gesellschaften“ genannt (vgl. Kultusministerkonferenz 1996, S. 8). Im Anschluss an ihre Empfehlungen gibt die KMK am Beispiel der Fächer Geschichte, Erdkunde, Gemeinschafts- oder Sozialkunde und Religion oder Ethik didaktische und methodische Hinweise, wie interkulturelle Inhalte unterrichtlich umgesetzt werden können (vgl. ebd., S. 8ff).

Zu 1: Vorurteilsprävention auf der Personenebene durch interkulturelles Kompetenztraining

Ansätze Interkultureller Erziehung stellen die Begegnung zwischen Menschen verschiedener Kulturen in den Vordergrund. Dabei soll das jeweilige Orientierungssystem der an dieser Begegnung beteiligten Personen gegenseitige Anerkennung finden. Zur Prävention ethnischer Vorurteile sollte den Personen Raum gegeben werden, Kulturen als vielgestaltig, plural und dynamisch zu erfahren (vgl. z.B. Beutter/Nigel 2000; Leenen 2001). Dies setzt interkulturelle Kompetenzen voraus. In der einschlägigen Literatur werden unter interkultureller Kompetenz zumeist Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse verstanden, die einen interkulturellen Austausch ermöglichen, beispielsweise die Fähigkeit, interkulturelle Konflikte in angemessener Form lösen zu können, die Fähigkeit, in multikulturellen Gruppen zu kommunizieren oder Kenntnisse über die Sprache bzw. die Sprachen von Migrantinnen und Migranten (vgl. z. B. Hinz-Rommel 1994, S. 62ff). Als Voraussetzung zum Erwerb interkultureller Kompetenz werden Eigenschaften wie Empathie, Ambiguitätstoleranz, Flexibilität oder Konfliktfähigkeit genannt. Zum Abbau von Vorurteilen wird nicht zuletzt eine Offenheit gegenüber anderen Kulturen gefordert:

„In multikulturellen beruflichen Situationen wird es immer wichtiger, nicht nur auf gelernte und gewohnte Deutungsmuster und Handlungskonzepte zurückzugreifen, sondern sich mit neuen Situationen unvoreingenommen auseinander zu setzen. Offenheit besagt, unbekannten ‚fremden‘ Menschen nicht nur mit den eigenen Vorurteilen oder gar Stereotypen zu begegnen, sondern sich auf sie einzulassen, um zu erfahren, wer und wie sie sind. Sie setzt auch eine eigene Einstellung voraus, die für andere Kulturen Interesse zeigt und ihnen Respekt entgegenbringt“ (Filtzinger 1998, S. 13).

Bei der näheren Bestimmung der zugrunde liegenden Komponenten interkultureller Kompetenz wird der Versuch gemacht, die Fehler des ausländerpädagogischen Ansatzes zu vermeiden. Ausgegangen wird dabei von der Notwendigkeit interkultureller Lernprozesse aller am Schulleben beteiligten Personen: allochthone und autochthone Heranwachsende, Eltern wie Lehrerinnen und Lehrer. So sollen beispielsweise Pädagoginnen und Pädagogen geschult werden, unterschiedliche Lernstile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wahrzunehmen und unterrichtlich zu nutzen. Die Erweiterung der Analyse- bzw. Diagnosekompetenz dient dazu, die Bedingungen und Voraussetzungen des Lehrens und Lernens im kulturellen Wandel einschätzen und aus Beobachtungsergebnissen Richtlinien für das professionelle Handeln ableiten zu können.

Auffällig ist allerdings die häufig zu findende Dichotomie „Fremdes“ und „Eigenes“ bzw. „Eigenkultur“ und „Fremdkultur“.

„In multikulturellen Situationen wird man mit anderen Verhaltensweisen, anderen Wertvorstellungen und Verhaltensnormen, anderen Einstellungen konfrontiert. Sie können einem interessant oder fremd vorkommen, sie können Abwehr oder gar Ablehnung hervorrufen. Um andere und anderes besser verstehen zu können, braucht man die Fähigkeit, sich selbst und sein eigenes Verhalten, seine eigenen Werte und Einstellungen kritisch zu reflektieren und in Frage zu stellen beziehungsweise zu relativieren, das heißt zu erkennen, dass sie einem zwar im eigenen Bedingungs-, Bezugs- und Wertesystem stimmig vorkommen, daraus aber kein allgemeiner Geltungsanspruch abgeleitet werden kann. In diesem Reflexionsprozeß geht es jedoch nicht darum, seine von der Eigenkultur geprägte Identität aufzugeben. Ein Mensch, der aus sich herausgeht, muss auch wieder zu sich kommen. Dieser gedankliche Wanderungsprozeß erschließt neue Denk-, Empfindungs- und Verhaltensmöglichkeiten“ (Filtzinger 1998, S. 14).

Nicht thematisiert wird von Filtzinger die Gefahr der Konstruktion von Unterschieden zwischen dem kulturell „Eigenen“ und „Fremden“. In diesem Zusammenhang bleibt offen, ob und gegebenenfalls inwieweit die Dichotomie anhand ethnischer Kriterien nicht selbst einem Vorurteil unterliegt. Diese Fragen werden letztlich unbeantwortet bleiben, wenn interkulturelle Kompetenztrainings von der generellen Bedeutung von Kultur bzw. von kulturellen Unterschieden ausgehen und nicht von der Bedeutung, die einzelne Individuen dieser bzw. diesen zuschreiben. Die Problematik spiegelt sich auch in den Maßnahmen Interkultureller Pädagogik auf den anderen Ebenen.

Zu 2: Vorurteilsprävention auf der Unterrichts- und Curriculumebene durch eine interkulturelle Didaktik

Im Zuge der Diskussion um eine Interkulturelle Erziehung sind zahlreiche didaktisch-methodische Empfehlungen, Handreichungen und Konzeptionen vorgelegt worden (vgl. z.B. Hohmann/Reich 1989; Kalb/Petry/Sitte 1993; Hölscher 1994; Klafki 1998; Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport 2001; Luchtenberg/Lüddecke 2003; Kloeters/Lüddecke/Quehl 2003). In vielen didaktischen wie fachdidaktischen Vorschlägen zur Planung, Durchführung und Reflexion unterrichtsbezogener Maßnahmen zum Abbau von Vorurteilen unter Kindern und Jugendlichen (vgl. z.B. Göpfert 1985; Becker/Coburn-Staeger 1994) wird das plakative „Schwarz-Weiß-Denken“ ausländerpädagogischer Ansätze überwunden; die Umsetzung gestaltet sich allerdings schwierig, da der Erziehung und Bildung – wie bereits Hohmann 1987 konstatierte – in einem gesellschaftspolitischen Klima, in dem Ideologien (wieder) eine zentrale Bedeutung zuteil werden, enge Grenzen gesetzt sind.

Interkulturelle Erziehung realisiert sich im unterrichtlichen Kontext in der unmittelbaren Interaktion. Eine einseitige Aufklärung über Inhalte, Formen, Wirkungsweisen und Funktionen ethnischer Vorurteile steht einer Didaktik Interkultureller Erziehung entgegen. Als unbedingte Voraussetzung für den Abbau ethnischer Vorurteile wird der interaktive Prozess zwischen den am Schulleben beteiligten Personen betrachtet:

„Unterricht soll sich nicht darauf beschränken, multikulturelle Situationen bzw. die Kulturen anderer Länder zu thematisieren und zu reflektieren. Er soll vielmehr interaktiv sein, damit Heranwachsende lernen, sich von ideologischen Umwelteinflüssen distanzieren zu können, sowie Marginalisierung und Diskriminierung, Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus Widerstand entgegenzusetzen“ (Coburn-Staeger 1996, S. 28).

Nieke plädiert für eine verbindliche – handlungsorientierte²⁰ – Thematisierung kultureller, ethnischer wie sprachlicher Unterschiede. Für ihn besteht die zentrale Zielstellung einer interkulturellen Didaktik darin,

²⁰ Wie sich in Untersuchungen zum interkulturellen Unterricht gezeigt hat (vgl. z.B. Gogolin/Neumann 1997; Walter 2001), sind Methoden des fächerübergreifenden, handlungsorientierten, offenen wie schülerorientierten Unterrichts am ehesten mit dem Konzept interkultureller Erziehung vereinbar (vgl. z.B. Borrelli 1992; Holzbrecher 1997; Bundeszentrale für politische Bildung 1998; Schader 2000; Eser Davolio 2000; Reich/Holzbrecher/Roth 2000). Schulerfolge von Migrantinnen und Migranten setzen methodische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern voraus. Die Befähigung zur Umsetzung o.g. Unterrichtsmethoden in multi-ethnischen Klassen kann als zentrale Aufgabe der Lehrerbildung gesehen werden (vgl. z.B. Allemann-Ghionda 2000; Lanfranchi 2002).

„zu einer selbstverständlichen Thematisierung der Anwesenheit kultureller Minoritäten in der Schule und in der Gesellschaft zu kommen. Das müßte sich grundsätzlich durch alle Unterrichtsfächer ziehen und nicht nur auf solche beschränkt bleiben, in denen es sich bisher schon angeboten hat: Religionslehre, Gesellschaftskunde beziehungsweise Sozialwissenschaften, Geschichte, Kunst, Musik, Fremdsprachen“ (2000, S. 236f).

„Zur Stützung der Position, die zu einer expliziten Thematisierung rät, läßt sich eine Erfahrung im Umgang mit Kognitionen anführen (...). Unterschwellig ablaufende Kognitionen – also auch Vorurteile gegenüber unerwünschten Zuwanderern – lassen sich in ihrer Automatik blockieren, wenn die Aufmerksamkeit statt auf die Inhalte auf den Prozeß gerichtet wird. Wenn also die Möglichkeit und der Prozeß der Entstehung von Vorurteilen gegenüber den ethnischen Minderheiten aus Zuwanderern im Unterricht oft und selbstverständlich zum Thema gemacht würde, dann ließe sich hoffen, daß dies die Äußerung und die Handlungsorientierung von eben diesen Vorurteilen eher unterdrückt als befördert“ (Nieke 2000, S. 239).

Grundvoraussetzung für die Verständigung zwischen allochthonen und autochthonen Heranwachsenden sind sprachliche Kompetenzen. Eine einseitige Förderung der deutschen Sprachkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund durch Förderunterricht lehnen Interkulturelle Pädagoginnen und Pädagogen allerdings ab. Respekt, Achtung und Toleranz im Umgang miteinander sind ihrer Meinung nach nur dann zu erlernen, wenn im Unterricht und in der Schule kulturelle, ethnische und sprachliche Besonderheiten von Minderheiten Berücksichtigung finden.

Innerhalb der interkulturellen Erziehungswissenschaft bzw. Sprachwissenschaft wird die monolinguale Tradition des deutschen Schulwesens bemängelt (vgl. z.B. Gogolin 1994; Gogolin/Neumann 1997) und die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für schulische Lehr- und Lernprozesse hervorgehoben (vgl. Luchtenberg 1995; Kuhs/Steinig 1998; Baur 2001; Reich/Roth 2002; Gogolin/Neumann/Roth 2003)²¹. Luchtenberg weist darauf hin, dass insbesondere eine gezielte interkulturelle sprachliche Bildung Kommunikationsprozesse bzw. soziale Lernprozesse in multi-ethnischen Klassen ermöglicht.

„Ausgehend von der Bedeutung individueller Zweisprachigkeit und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit soll hier ein sprachenfreundliches Klima geschaffen werden, das den Sprachen *aller* Kinder Beachtung gibt und zugleich für Sprachen und sprachliche Phänomene sensibilisiert. In Sach- und Sprachfächern soll Zwei- und Mehrsprachigkeit aufgegriffen werden, wozu die Lehrpläne z.B. in Sachunterricht und Deutsch vielfältige Möglichkeiten bieten. (...). Eine enge Zusammenarbeit zwischen Fremdsprachen-, Deutsch- und Muttersprachenunterricht könnte ein weiterer Schritt zur Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz im Rahmen des Schulunterrichts sein, wenn dadurch auch Möglichkeiten unterschiedlichen Textsortenverständnisses, soziokulturellen Rollenverständnisses, konfrontativer Semantik und Interaktionsverhalten thematisiert werden“ (1994, S. 63f; Hervorhebung im Original, J.L.).

Lehren und Lernen in multi-ethnischen Klassen – so die Forderung Interkultureller Erziehung – kann nicht im Ermessen einzelner Lehrerinnen und Lehrer bzw. Schulen liegen, sondern bedarf einer curricularen Verankerung. Auch wenn Untersuchungen weitgehende Fortschritte bei der interkulturellen Ausrichtung schulischer Curricula bescheinigen (vgl. z.B. Bühler-

²¹ Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten erweist sich der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland als besonders problematisch. Mehrsprachigkeit wird in erster Linie aus einer Defizit-Perspektive betrachtet. Die Wertschätzung von Sprachenvielfalt zeigt sich nicht zuletzt in an den Forschungsergebnissen zur Zwei- und Mehrsprachigkeit orientierten Sprachenerhebungen (vgl. dazu z.B. Projektgruppe SPREEG 2001) oder Erhebungen sprachlicher Fähigkeiten (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2002; Luchtenberg 2002; Ulich/Mayr 2003).

Otten/Neumann/Reuter 2000; Gogolin/Neumann/Reuter 2001), sollte dieser Prozess nicht als „abgeschlossen“ betrachtet werden²². Gogolin/Neumann/Roth setzen sich für die Berücksichtigung gesellschaftlicher wie institutioneller Rahmenbedingungen bei der curricularen Thematisierung des Verhältnisses von Mehrheiten und Minderheiten ein:

„Interkulturelle Curricula können das Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten thematisieren indem sie die Migration und ihre Folgen in ihren gesamtgesellschaftlichen Kontext stellen und den Blick auf gesellschaftliche Strukturen lenken. Bezugspunkt solcher Ansätze ist die Gesellschaft, ihre Institutionen und Organisationen. Sie zielen auf Analyse und Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse, vor allem auf Mechanismen von Diskriminierung aufgrund ethnisch-kultureller Merkmale. Den Gegenpol bilden Konzepte, die auf das Individuum und seine Haltungen, Handlungsmöglichkeiten und seine Reflexionsfähigkeit zielen“ (2003, S. 75).

Zu 3: Vorurteilsprävention auf der Schulebene durch eine interkulturelle Schulgestaltung, in der die kulturelle, ethnische und sprachliche Vielfalt zum Erscheinungsbild der Schule gehört

Da sich Interkulturelle Erziehung nicht nur auf den unterrichtlichen wie curricularen Bereich beziehen sollte, konkretisieren sich vorurteilspräventive Maßnahmen auch in außerunterrichtlichen Aktivitäten, im Schulleben, in dem Schulklima, in der Schulkultur oder in dem Schulprogramm, beispielsweise in der pädagogischen Gestaltung des Kulturkontakts, in dem frühen Angebot nicht-deutscher Sprachen über den Fremdsprachenkanon hinaus, in der Anschaffung interkultureller Schulmaterialien bzw. Lehrwerke, in der interkulturellen Gestaltung von Angeboten außerhalb des Unterrichts oder in der Einrichtung einer interkulturellen Bibliothek.

„Die Arbeit einer guten Schule beschränkt sich nicht auf den Unterricht. Außerunterrichtliche Aktivitäten in Arbeitsgemeinschaften, Clubs, Theater-AGs, Musikbands oder auch befristeten Komitees sind unter interkulturellen Aspekten wichtig, weil stärker als im Unterricht Kooperation und Zusammenleben gelernt werden können. Die Schüler sind hier mehr genötigt, sich aufeinander einzulassen, sich auseinanderzusetzen und zu arrangieren.“ (Auernheimer 2000, S. 168)

„Multikulturalität, speziell Mehrsprachigkeit, kann auch im äußeren Erscheinungsbild der Schule, in ihrer optischen Gestaltung, zum Ausdruck gebracht werden. In englischen Schulen sind beispielsweise mehrsprachige Hinweisschilder nicht unüblich. Hauptbestandteil der äußeren Gestaltung einer Schule sind natürlich die Produkte aus dem Unterricht, wo auch Arbeiten mit interkulturellem Charakter dokumentiert werden können“ (Auernheimer 2000, S. 167f).

Zu 4: Vorurteilsprävention auf der Gesellschaftsebene durch interkulturelle Schulöffnung

Interkulturelle Erziehung setzt sich auf der Gesellschaftsebene eine interkulturelle Öffnung von Schule zum Ziel. Im Vordergrund steht dabei zum einen die regionale Kooperation mit Initiativen, Verbänden, Organisationen und Institutionen von Migrantinnen und Migranten. Eine stadtteilbezogene Schulöffnung (vgl. Bühren 1997) setzt an dem Schulumfeld der Schülerinnen und Schüler an und fördert und begleitet einen interkulturellen Dialog zwischen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten z.B. im Rahmen von Projekttagen und -wochen, Ausstellungen, Diskussionsveranstaltungen, Seminaren oder Werkstätten (vgl.

²² Die Meinungsvielfalt bei der interkulturellen Ausgestaltung schulischer Curricula wird in der Diskussion um eine Öffnung von Schule hin zum Islam als dritte große religiöse Säule neben dem Christen- und Judentum deutlich (vgl. Hellmann 2001; Bukow/Yildiz 2003; Roth 2003).

z.B. Hofmann/Petry/Raschert/Schlotmann 1993; Fechler 2003). Interkulturelle Erziehung setzt sich ferner eine Vernetzung von Aktions- und Bündnispartner zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit zum Ziel (vgl. z.B. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995a; 1997a).

Mit Blick auf die Benachteiligung ethnischer Minderheiten bei der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche kommt der Schule die Aufgabe einer berufsorientierten Öffnung zu (vgl. dazu Boos-Nünning/Nieke 1991; Boos-Nünning 1999). Es ist eine enge, an der Lebenssituation der marginalisierten Jugendlichen mit Migrationshintergrund orientierte Kooperation zwischen Schule und Ausbildungsbetrieb erforderlich.

Sprachförderprogramme und Programme zur Förderung des Übergangs Schule-Beruf bleiben häufig erfolglos, wenn nicht der Kontakt zu den Eltern gesucht wird (vgl. z.B. Lanfranchi 2000; Hauptstelle RAA 2000; Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien 2005). Interkulturelle Erziehung geht davon aus, dass den Schulen die Aufgabe zukommt, die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit originellen – an der Kultur von Migrantinnen und Migranten orientierten – Angeboten wie Internationale Schulcafés, Schulfeste, Elternkurse, Workshops in den Schullalltag einzubinden.

Interkulturelle Erziehung sieht zudem in Schulpartnerschaften und im Austausch von Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern ein geeignetes Mittel zum Abbau ethnischer Vorurteile (vgl. z.B. Stadler 1994; Böth 2001). Im Vordergrund steht dabei die Kooperation mit Schulen aus den Herkunftsländern migrierter Schülerinnen und Schülern.

IV.2.3 Kritische Reflexion und tabellarische Zusammenfassung

Im Vergleich zu ausländerpädagogischen Konzepten erfolgt im Rahmen der Interkulturellen Erziehung zumeist eine kritische Reflexion zentraler Begriffe. Da sich Interkulturelle Erziehung als „Erziehung für alle Kinder“ versteht, ist sie weniger der Gefahr ausgesetzt, Vorurteilsideologien zu transportieren und ethnische Gruppierungen auszusondern. Ausgehend von einem dynamischen Kulturverständnis kann Interkulturelle Erziehung einen Perspektivwechsel fördern, der als Grundvoraussetzung gelingender Kommunikation in einer multi-ethnisch zusammengesetzten Gesellschaft betrachtet werden kann. Damit wird diesem Grundkonzept eine hohe schulpraktische Bedeutung zuteil. Auf den hohen unterrichtspraktischen Stellenwert weisen nicht zuletzt die zahlreichen interkulturell ausgestalteten Unterrichtsmaterialien, didaktisch-methodischen Empfehlungen und curricularen Vorgaben hin.

Dennoch müssen zwei besondere Schwachstellen Interkultureller Erziehung (vgl. Schweitzer 1994; Diehm/Radtke 1999, S. 146ff; Leiprecht 2001a, S. 22ff; Schad 2001; Griese 2002) hervorgehoben werden, welche die Bedeutung Interkultureller Pädagogik im Umgang mit ethnischen Vorurteilen einschränkt:

Zum einen ist die der Interkulturellen Erziehung zugrunde liegende Vorstellung einer multikulturellen Gesellschaft umstritten (vgl. Schad 2001; Griesse/Kürsat-Ahlers/Schulte/Vahedi 2002; Altintop/Neubert/Roth/Yildiz 2002; Mecheril 2004). Mit den Begriffen „Kultur“ und „kulturelle Vielfalt“ wird ein Unterscheidungsmerkmal konstruiert, dem in der schulischen Realität nur eine partielle Bedeutung zukommt. Mit der Fokussierung des Erkenntnisinteresses auf kulturelle Differenzen – insbesondere auf die Differenz zwischen den im Laufe des Migrationsprozesses entstandenen Migrantenkulturen und den Kulturen einheimischer Bevölkerungsgruppen – läuft die Interkulturelle Erziehung Gefahr, weitere Bedeutungszuschreibungen der am Schulleben beteiligten Personen aus dem Blick zu verlieren²³.

Zum anderen wird kritisiert, dass Interkulturelle Erziehung zu einer Pädagogisierung sozialer Probleme führt. Die mit der Migration verbundenen Probleme werden an die Institution Schule delegiert, die wiederum eine Lösung im Medium der Erweiterung von Curricula und Lehrplänen sucht. Mit Blick auf diese zentralen Schwachpunkte muss auch eine an dem Ansatz der Interkulturellen Erziehung orientierte Prävention auf allen Ebenen kritisch hinterfragt werden. Nur so kann eine Antwort auf die Frage gefunden werden, warum Interkulturelle Erziehung, seit den 1980er Jahren verstärkt an der schulpädagogischen und didaktischen Diskussion beteiligt, im Bereich der Prävention ethnischer Vorurteile bis heute so wenig bewirken konnte.

Gerade auf der Personenebene muss ein unreflektiert gebrauchter „Kulturbegriff“ negative Auswirkungen auf die Vorurteilsprävention haben. Die im Diskurs um eine Interkulturelle Erziehung häufig verwandten Begriffe „Eigenkultur,“ und „Fremdkultur“ setzen die ausländerpädagogische Tendenz zur Dichotomie fort. Werden dann noch die Begriffe zur Mehrheitsgesellschaft und ethnischen Minderheit in Beziehung gesetzt, vergrößert sich die Gefahr der Kulturalisierung und Ethnisierung. Gefördert wird das Bewusstsein, zwischen „uns“ und „ihnen“ deutlich trennen zu können, ohne der Frage nachgehen zu müssen, wie Angehörige der „Fremdgruppe“ die Beziehung zur „Eigengruppe“ definieren. Warum sollten beispielsweise die kulturellen Hintergründe eines in Deutschland aufgewachsenen schwarzen Jugendlichen als „fremd“ bezeichnet werden?

Eine Überwindung der Problemstellungen einer kulturalisierenden und ethnisierenden Ausländerpädagogik kann nur dann erfolgen, wenn sich das Konzept der Vorurteilsprävention an der Fülle der in der Schule vorfindbaren ethnischen Vorurteilen orientiert. Dazu muss sich die Interkulturelle Erziehung von der Vorstellung lösen, a priori ethnische Vorurteile von Mitgliedern der Dominanzgesellschaft benennen zu können und pädagogisch bearbeiten zu müssen. Gerade im Zuge der Internationalisierung, Europäisierung und Migration greift eine Konzentration der Vorurteilsprävention auf Vorurteile der Mehrheitsgesellschaft gegenüber einer kulturellen Minderheit zu kurz. Hier ist es notwendig, auf die individuelle Vorurteilkonstruktion – beispielsweise eines Jugendlichen arabischer Herkunft gegenüber

²³ Heterogenität, Pluralität und Multikulturalität in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen zeichnet sich z. B. durch Unterscheidungsmerkmale wie Geschlecht, Gesundheit, Sexualität, sozialer Status aus (vgl. dazu Prengel 1995; Lutz/Wenning 2001; Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002; Heinzel/Prengel 2002)

Juden, einer mit einem Franzosen verheirateten Lehrerin gegenüber Marokkanern oder eines deutschen Schülers türkischer Herkunft gegenüber einer kurdischen Schülerin - einzugehen.

Auf der Unterrichtsebene spiegeln sich diese Schwachstellen Interkultureller Erziehung. Anstatt situativ von den konkreten in der Klasse vorfindbaren Bedingungen auszugehen, werden in einer Didaktik der Interkulturellen Erziehung Problemstellungen – meist pathetisch von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft formuliert bzw. konstruiert – vorweggenommen. Indem die Kommunikation bzw. der kulturelle Austausch zwischen dem Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und dem Angehörigen der Minderheitsgesellschaft zum Postulat erhoben wird, erfährt Unterricht in Zeiten kultureller Transformationsprozesse eine Einschränkung.

Des Weiteren muss auch gefragt werden, inwieweit die Vorurteilsprävention im Sinne Interkultureller Erziehung ein genuin politisches Phänomen pädagogisiert. Vorurteile werden in erster Linie in ihrer personellen Dimension thematisiert und curricular verankert. Die von Diehm/Radtke aufgezeigten „Implementationsprobleme“ (1999, S. 142ff) einer interkulturellen Programmatik werden auch in Bezug auf eine Vorurteilsprävention bedeutsam.

„Dieses Programm (der Interkulturellen Erziehung, J. L.) fordert, in Erziehungsziele gegossen, was als Strukturanpassung *politisch* bis heute nicht durchgesetzt werden konnte: soziale Anerkennung und Respekt auch für Migranten und ihre kulturellen Eigenheiten. Kinder, möglichst junge Kinder, in Kindergarten und in der Schule, Jugendliche in außerschulischen Erziehungsinstitutionen sowie Erwachsene im Bereich der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung will man mit pädagogischen Mitteln davon überzeugen, Vorurteile erst gar nicht auszubilden oder wieder aufzugeben und ‚Kulturkonflikte‘ im Zusammenleben mit Migranten gleichsam einer individuellen Anstrengung durch Einstellungs und Verhaltensänderungen zu überwinden. Auch soll die Segregationspraxis der Ausländerpädagogik dadurch rückgängig gemacht werden, daß Migrantenkinder von nun an in den Gesamtunterricht zu (re-)integrieren seien“ (Diehm/Radtke 1999, S. 143, Hervorhebung im Original, J. L.).

Besondere Vorsicht ist geboten, wenn in Schulprogrammen der Schwerpunkt auf einzelne personelle Maßnahmen zum Abbau von Vorurteilen gegen Minderheiten der Einwanderungsgesellschaft gelegt wird. Maßnahmen interkultureller Erziehung wie z.B. die Schaffung von Begegnungsräumen für die allochthone und autochthone Schülerschaft, in welchen die Begegnung mit den a priori als „kulturell anders“ definierten Personen gefördert werden soll, können in ihrer Widersprüchlichkeit Vorurteile eher verstärken als abbauen. Erst wenn es gelingt, die internationale und strukturelle Verankerung ethnischer Vorurteile in den Prozess pädagogischer Reflexion einzubinden, können derart widersprüchliche pädagogischen Zielstellungen erkannt werden.

Tabelle 4: Zusammenfassende Darstellung von Maßnahmen zum Abbau ethnischer Vorurteile im Rahmen Interkultureller Erziehung

Grundlagen des Ansatzes der Interkulturellen Erziehung
<p>Gesellschaftliche Entwicklung: Fortschreitende Europäisierung; Diskussion um multikulturelle Gesellschaft: Deutschland als Einwanderungsland?; Entdecken gesellschaftlicher Ursachen für Probleme von Migrantinnen und Migranten; Zunahme neuer Zuwanderergruppen</p> <p>Ziele und Inhalte Interkultureller Erziehung Die Ziele und pädagogischen Maßnahmen Interkultureller Erziehung und Bildung werden in der wissenschaftlichen Diskussion kontrovers diskutiert. Auch wenn hier Uneinigkeit besteht, so kann doch – vereinfachend – im Sinne Hohmanns zwischen zwei grundsätzlichen pädagogischen Richtungen unterschieden werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • der Begegnungspädagogik und • der Konfliktpädagogik.
Bedeutung des Ansatzes für den Umgang mit ethnischen Vorurteilen
<p>Interkulturell ausgerichtete Maßnahmen zum Umgang mit ethnischen Vorurteilen finden sich in erster Linie auf personeller, unterrichtlicher, curricularer wie schulorganisatorischer Ebene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorurteilsprävention auf der <i>Personenebene</i> durch <i>interkulturelles Kompetenztraining</i> als Training für Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer, • Vorurteilsprävention auf der <i>Unterrichts- und Curriculumebene</i> durch <i>interkulturelle Didaktik</i>, welche Mehrperspektivität im Unterricht, in den Lehrplänen und in den Richtlinien fördert; • Vorurteilsprävention auf der <i>Schulebene</i> durch <i>interkulturelle Schulgestaltung</i>, durch bewussten Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit; • Vorurteilsprävention auf der <i>Gesellschaftsebene</i> durch <i>interkulturelle Schulöffnung</i> – Öffnung zum Gemeinwesen und Kooperation im Stadtteil.
Kritik
<ul style="list-style-type: none"> • Gefahr der Festlegung des Menschen auf das „Typische“ seiner Kultur; • Pädagogisierung sozialer und politischer Probleme; • Förderung ethnisierender und kulturalisierender Sichtweisen in der Einwanderungsgesellschaft, • Schwerpunkt im Bereich personeller Präventionsmaßnahmen; institutionell verankerte Vorurteilsideologien bleiben häufig unberücksichtigt.

IV.3 Europa- und Eine-Welt-Erziehung

IV.3.1 Grundlagen

Gesellschaftlicher und institutioneller Entstehungskontext

In den 1990er Jahren wird die Frage einer Erziehung und Bildung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion mehr und mehr in den Kontext der Europäisierung und Internationalisierung gestellt. Die Kultusministerkonferenz bemerkt dazu:

„Das ausgehende 20. Jahrhundert ist von einer zunehmenden Internationalisierung geprägt; ökonomische und ökologische, politische und soziale Entwicklungen vollziehen sich in hohem Maße in weltweiten Bezügen. Lösungen für Schlüsselprobleme erscheinen nur noch im Bewußtsein einer Welt tragfähig; so ist z.B. unbestritten, daß eine weitere Zerstörung unseres Planeten nur noch durch gemeinsame Anstrengungen aller Menschen aufzuhalten ist. (...). Die wirtschaftlichen, demographischen und sozialen Unterschiede zwischen Nord und Süd, West und Ost, die Hoffnung auf sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg, ein internationales Arbeitsplatzangebot, aber auch politische und religiöse Unterdrückung, Kriege und ökologische Katastrophen haben vielfältige Wanderungsbewegungen ausgelöst, von denen alle Kontinente betroffen sind. Dadurch sind Gesellschaften entstanden, die weder in sprachlicher noch nationaler oder ethnischer Hinsicht homogen sind“ (Kultusministerkonferenz 1996, S. 4).

Den Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, insbesondere der Institution Schule wird im europäischen Einigungsprozess eine entscheidende Bedeutung bei der Entwicklung eines den Zusammenhalt fördernden europäischen Bewusstseins bzw. einer europäischen Identität zugesprochen:

„Neben der Beschäftigung mit den einigungspolitischen Problemen und Tatsachen soll in der Schule und außerhalb eine europäische (Bewusstseins- und Identitäts-)Bildung und (Bürger-)Erziehung stattfinden. Vom Grundsatz her wird die ‚europäische Dimension‘ im Unterricht von den Brüsseler und Straßburger Behörden und Institutionen favorisiert und von den Kultusministern der EU-Mitgliedstaaten anerkannt; allerdings differiert die praktische Umsetzung noch erheblich“ (Mickel 2002, S. 11).

Die Bundesrepublik Deutschland gehört zu den Ländern der Europäischen Union mit einer für alle Bundesländer curricular verbindlich geregelten Europaerziehung. In dem Beschluss der Kultusministerkonferenz „Europa im Unterricht“ (1990) wird die Aufgabe der Schule wie folgt definiert:

„Die Schule hat die Aufgabe, die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen bewußtzumachen. Sie soll dazu beitragen, daß in der heranwachsenden Generation ein Bewußtsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht und Verständnis dafür geweckt wird, daß in vielen Bereichen unseres Lebens europäische Bezüge wirksam sind und europäische Entscheidungen verlangt werden“ (Kultusministerkonferenz 1990, S. 5).

Die zunehmende *Internationalisierung* hat die weltweite Annäherung ökonomischer, politischer, ökologischer, kultureller wie sozialer Systeme von Gesellschaften zur Folge. Mit dieser Entwicklung sind weltgesellschaftliche Herausforderungen und Problemstellungen verbunden, die ein einziges Land, eine Region für sich allein nicht lösen kann: beispielsweise die technisch-industrielle Entwicklung, die (Neo-)Liberalisierung globaler Märkte, die globale Vernetzung durch Neue Medien, die inter- und intrakontinentale Migration, die ökologische Ausbeutung der Erde, die Entwicklung von Waffensystemen mit wachsendem Zerstörungspotenzial, die Internationalisierung des Terrors (vgl. z.B. Die Gruppe von Lissabon 1997; Altvater/Mahnkopf 2002; Leggewie 2003).

Das, was in anderen Ländern auf der Welt passiert, wirkt sich mehr denn je auf das Leben und Lernen in der bundesrepublikanischen Gesellschaft aus und fordert ein Umdenken im Bildungssektor heraus:

„Bei der Erziehung zur gemeinsamen Verantwortung für die ‚Eine Welt‘ ist auch die Schule gefordert, die Komplexität der zu lösenden Probleme und ihre existentielle Relevanz darzustellen. Diese Erziehungsaufgabe ist insgesamt so bedeutsam, daß sie Bestandteil der Allgemeinbildung sein muß und der besonderen Berücksichtigung bei der beruflichen Ausbildung bedarf“ (Kultusministerkonferenz 1998, S. 7).

Dabei wird auch die Entwicklung, Aufgabe und Funktion des bundesdeutschen Erziehungs- und Bildungssystems in seinem internationalen Kontext kritisch durchleuchtet werden müssen. Welche Reformanstrengungen dabei notwendig sind, zeigen die Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien (vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2002; Bos u.a. 2003a)

Pädagogische Antworten auf Europäisierung und Internationalisierung

Die in den 1990er Jahren voranschreitenden Prozesse der Internationalisierung, Europäisierung und Migration stellen auch die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen vor Herausforderungen und Probleme. In der pädagogischen Diskussion sind besonders zwei Ansätze hervorzuheben, die eine pädagogische Antwort auf die Entwicklung im ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert geben können: Die *Europa-Erziehung* und die *Eine-Welt-Erziehung*.

Während sich der Ansatz der Interkulturellen Erziehung als pädagogische Reaktion auf die Einwanderungsgesellschaft der Bundesrepublik Deutschland versteht, haben diese beiden Ansätze andere Wurzeln: sie sind in einen europäischen wie weltgesellschaftlichen Gesamtkontext zu stellen (vgl. zur Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Ansätze der Europaerziehung, Interkulturellen und Globalen Erziehung z. B. Nestvogel 2001; Luchtenberg 2003).

Der Ansatz der Europa-Erziehung leitet sich aus der innereuropäischen Geschichte ab (vgl. z. B. Mickel 1993a, 1993b und 2002). Nach dem 2. Weltkrieg wurden im Europarat und in der Europäischen Gemeinschaft Entschlüsse und Empfehlungen zu einer Europa-Erziehung im Sinne der Völkerverständigung vorgelegt. In der Bundesrepublik Deutschland hat die Vorstellung von einem vereinten Europa, in dem Deutschland gleichberechtigtes Mitglied ist, Eingang in das Grundgesetz und in Länderverfassungen gefunden (vgl. dazu Luchtenberg 2003, S. 166ff). Für pädagogische Ansätze, die mit der Europäisierung in Verbindung stehen, werden in der einschlägigen Literatur unterschiedliche Begriffe wie Lernen für Europa, Lernen in Europa oder Europa-Lernen verwandt (vgl. z.B. Mickel 1993a; Bundeszentrale für politische Bildung 1994; Schleicher/Weber 2000; Schmitt 2001). Als gemeinsame Grundlage dient den Ansätzen die Vorstellung, dass der Prozess der Europäisierung das Leben, Lernen und Lehren der auf diesem Kontinent lebenden Menschen stark beeinflusst. Wenn im folgenden der Begriff der Europa-Erziehung gewählt wird, so soll hier das Lehren und Lernen im schulischen Kontext im Mittelpunkt stehen. Als grundlegend für die (Weiter-)Entwicklung von Ansätzen der Europaerziehung kann der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.6.1978 i.d.F. vom 7.12.1990 betrachtet werden. In den einschlägigen Veröffentlichungen der Landesinstitute für Lehrerbildung und den schulrechtlichen Bestimmungen der Kultusbehörden wird diesem Beschluss häufig eine richtungsweisende Bedeutung zugesprochen. In dem Beschluss werden folgende Ziele und Inhalte einer Europaerziehung genannt:

„Die Schule hat die Aufgabe, die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen bewußtzumachen. Sie soll dazu beitragen, daß in der heranwachsenden Generation ein Bewußtsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht und ein Verständnis dafür geweckt wird, daß in vielen Bereichen unseres Lebens europäische Bezüge wirksam sind und europäische Entscheidungen verlangt werden.

Um diese europäische Dimension in Bildung und Erziehung zu verwirklichen, muß die Schule Kenntnisse und Einsichten vermitteln über

- die geographische Vielfalt des europäischen Raumes mit seinen naturräumlichen, sozialen und wirtschaftlichen Strukturen,
- die politischen und gesellschaftlichen Strukturen Europas,
- die prägenden geschichtlichen Kräfte in Europa, vor allem die Entwicklung des europäischen Rechts-, Staats- und Freiheitsdenkens,
- die Entwicklungslinien, Merkmale und Zeugnisse einer auch in ihrer Vielfalt gemeinsamen europäischen Kultur,
- die Vielsprachigkeit in Europa und den darin liegenden kulturellen Reichtum,
- die Geschichte des europäischen Gedankens und die Integrationsbestrebungen seit 1945,
- den Interessenausgleich und das gemeinsame Handeln in Europa zur Lösung wirtschaftlicher, ökologischer, sozialer und politischer Probleme,
- die Aufgaben und Arbeitsweise der europäischen Institutionen.

Die Grundwerte des staatlichen, gesellschaftlichen und individuellen Lebens, an denen sich die Unterrichts- und Erziehungsziele der Schule orientieren, müssen in ihrer Beziehung zum Leben in der europäischen Völker- und Staatengemeinschaft gesehen werden. Dabei geht es um

- die Bereitschaft zur Verständigung, zum Abbau von Vorurteilen und zur Anerkennung des Gemeinsamen unter gleichzeitiger Bejahung der europäischen Vielfalt,
- eine kulturübergreifende Aufgeschlossenheit, die die eigene kulturelle Identität wahrt,
- die Achtung des Wertes europäischer Rechtsbindungen und Rechtsprechung im Rahmen der in Europa anerkannten Menschenrechte,
- die Fähigkeit zum nachbarschaftlichen Miteinander und die Bereitschaft, Kompromisse bei der Verwirklichung der unterschiedlichen Interessen in Europa einzugehen, auch wenn sie Opfer zugunsten anderer einschließen,
- das Eintreten für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit und wirtschaftliche Sicherheit,
- den Willen zur Wahrung des Friedens in Europa und in der Welt“ (S. 5f).

Im Unterschied zu dem Ansatz der Europa-Erziehung stellt der Ansatz der *Eine-Welt-Erziehung* Europa in den Kontext weltgesellschaftlicher wie historisch-kolonialer (Fehl-) Entwicklungen (vgl. z.B. Overwien 2000; Wulf/Merkel 2002; Lang-Wojtasik/Lohrenscheidt 2003). *Eine-Welt-Erziehung* hat sich aus der „Dritte-Welt-Pädagogik“ der 1970er Jahren entwickelt und steht in einem engen Bezug zu Ansätzen wie z.B. Entwicklungspädagogik, Eine-Welt-Lernen, Globales Lernen, Lernen für eine Welt oder Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Aus einer welt-systemischen Perspektive werden internationale Verflechtungen reflektiert und insbesondere im Kontext der 500-jährigen Geschichte des Kolonialismus analysiert. Zentral sind dabei Fragen nach dem Einfluss kolonisierender Länder auf die sozio-kulturelle, politische, ökonomische wie ökologische Entwicklung der Länder der sogenannten „Dritten Welt“ und den Gefahren einer aus kolonialen Zusammenhängen entstandenen Globalisierung. Anders als beim Ansatz der Europa-Erziehung kommt es darauf an, im Zuge einer kulturellen Selbstreflexion auf verschiedenen Ebenen – von der Ebene des Weltsystems bis hin zur Ebene des Subjekts – den eigenen Ethnozentrismus zu bestimmen und historisch gewachsene Einstellungsmuster zu Fremden zu hinterfragen (vgl. Nestvogel 1994c, S. 150ff).

In dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. Fassung vom 20.03.1998 werden beispielsweise folgende Inhalte und Ziele einer „Eine-Welt-Erziehung“ in Unterricht und Schule festgelegt:

„Bei der Erziehung zur gemeinsamen Verantwortung für die ‚Eine Welt‘ ist auch die Schule gefordert, die Komplexität der zu lösenden Probleme und ihre existentielle Relevanz darzustellen. Diese Erziehungsaufgabe ist insgesamt so bedeutsam, daß sie Bestandteil der Allgemeinbildung sein muß und der besonderen Berücksichtigung bei der beruflichen Ausbildung bedarf“ (S. 7).

„Die Offenheit vieler junger Menschen gegenüber kultureller Vielfalt in der Welt, der Wille zur Völkerverständigung und die Friedensfähigkeit sind zu nutzen und zu fördern. Dies bedingt selbstverständlich auch, daß die eigene Kultur und die sie bedingenden Werte bewußt gemacht werden. Dabei gibt es folgende Zielbereiche und Inhalte, die exemplarisch und didaktisch verschränkt behandelt werden sollten:

- Wissen über die aktuellen geographischen, gesellschaftlichen, kulturellen sowie ökonomischen und ökologischen Verhältnisse in der ‚Dritten Welt‘, die sich immer weiter differenziert;
- Kenntnisse der eigenständigen kulturellen Genese, der geschichtlichen Entwicklung der Gesellschaften und Staaten über die europäische Eroberungen und die Kolonisierung bis hin zur heutigen Situation;
- Auseinandersetzung mit den grundlegenden Theorien zu den Ursachen der Entwicklungsprobleme und dem damit verbundenen Wandel der Entwicklungsstrategien von der anfänglichen Modernisierungs- und Industrialisierungspolitik zu den heutigen Bestrebungen einer kohärenten gesamtgesellschaftlichen Entwicklung;
- Diskussion globaler Herausforderungen, z.B. in den Bereichen Ökologie, Bevölkerungswachstum, Weltwirtschaft, Armutsbekämpfung, Menschenrechts- und Friedenspolitik, und eventueller Lösungswege angesichts unterschiedlicher Situationen innerhalb der Industrie- und Entwicklungsländer;
- Bewußtmachung der kulturellen und wertmäßigen Voraussetzungen unserer eigenen Lebensweise und Gesellschaft im Vergleich mit anderen europäischen und außereuropäischen Regionen, mit ihren Zielvorstellungen und ihren gesellschaftlichen Strukturen;
- Befähigung zum interkulturellen Dialog in Anerkennung des Eigenwerts jeder Kultur im Kontext ihrer Gesellschaft sowie in der Absicht, mögliche Konflikte zwischen Traditionen und aktuellen Herausforderungen lösen zu helfen;
- Bereitschaft, in den persönlichen und beruflichen Orientierungen einen Zusammenhang zwischen der eigenen Identität, den heimatlichen Bezügen und der globalen Mitverantwortung anzustreben“ (S. 8f).

IV.3.2 Bedeutung der Ansätze für die Prävention ethnischer Vorurteile

Die Ansätze der Europa- und Eine-Welt-Erziehung setzen sich unter anderem eine Verminderung von Vorurteilen zum Ziel. Innerhalb dieser Ansätze existieren zahlreiche Einzelansätze mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Wesentliche Präventionsmaßnahmen konzentrieren sich auf eine

- Vorurteilsprävention auf der *Personenebene* durch die Entwicklung eines „*europäischen Bewusstseins*“ bzw. „*kulturelle Selbstreflexion*“ (1),
- Vorurteilsprävention auf der *Unterrichts- und Curriculumebene* durch eine *Didaktik der Europa-Erziehung* bzw. *Didaktik der Eine-Welt-Erziehung* (2),
- Vorurteilsprävention auf der *Schulebene* durch eine *Schulgestaltung* in Anlehnung an eine Europa-Erziehung oder Eine-Welt-Erziehung (3),
- Vorurteilsprävention auf der *Gesellschaftsebene* durch eine an dem Ansatz der Europa-Erziehung oder Eine-Welt-Erziehung orientierte *Schülöffnung* (4).

Zu 1: Vorurteilsprävention auf der Personenebene durch Entwicklung eines „europäischen bzw. globalen Bewusstseins“

Auf personeller Ebene setzen beispielsweise Aus- und Fortbildungsveranstaltungen an, welche die Entwicklung eines europäischen Bewusstseins fördern. Mickel (1993a, S. 144f) definiert zunächst die psychologischen Determinanten einer europäischen Bewusstseinsbildung aus kognitiver, emotionaler wie konativer Sicht. Auf dieser Grundlage lassen sich die Zielstellungen bewusstseinsmäßiger Vorgänge näher bestimmen:

„Im Hinblick auf eine Bewußtseinsbildung mit europäischer Dimension, d.h. mit einer bewußtseinsmäßig-inhaltlichen Anfüllung durch europäisch-integrative Perspektiven, bedarf es einer kategorialen Aufschlüsselung und synthetischen Zusammenfassung der Wahrnehmungs- und Denkstrukturen auf eine europäische Integration hin. Letztere fungiert dann nicht als ein Appendix ad hoc, sondern als ein permanenter Aspekt und Bezugspunkt des Wahrnehmens und Denkens. Dieser zielt auf

- eine europäische Dimensionierung des Bewußtseins in Gestalt einer Ausweitung der nationalen Perspektive auf die international-europäische
- die Bereitschaft der Übertragung von politischen, wirtschaftlichen, sozialen Teilsouveränitäten und Kompetenzen auf supranationale Institutionen
- eine übernationale Geschichts- und Kulturbetrachtung
- eine Übernahme (bisher) fremder Werte
- eine emotionale und rationale (Teil-)Identifikation mit Europa“ (Mickel 1993a, S. 145)

Mickel schreibt der schulischen Bildung wie der außerschulischen Fort- und Weiterbildung eine strukturierende und korrigierende Funktion zu. Schülerinnen und Schüler sollen sich von einer nationenbezogenen Sicht auf Kultur, Wirtschaft, Recht, Geschichte und Zivilisation lösen und sich gegenüber einer europäischen Perspektive öffnen (vgl. Mickel 1993a, S. 141ff). Die Bewusstseinsbildung „hat es mit der sinnlichen Wahrnehmung und rationalen Adaptation der europäischen Umwelt zu tun“ (1993a, S. 144).

Mickels Ausführungen zur Bewusstseinsbildung in europäischer Dimension laufen Gefahr, Schülerinnen und Schülern zu manipulieren und dem staatlichen Bildungsauftrag zur Erziehung zur Urteilsfähigkeit und Mündigkeit (Art. 7 Abs. 1 GG) entgegenzustehen. Auffällig ist, dass in der Diskussion um eine Bewusstseinsbildung im europäischen Kontext die Begriffe Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit kaum verwandt werden. Hier wird – wie schon in den zuvor dargestellten Beschlüssen der Kultusministerkonferenz – ein harmonisierendes Werben um die politische Zustimmung zu einer europäischen Staatengemeinschaft deutlich.

„Es geht aus demokratischer Perspektive nicht darum, bei Schülern ein Gefühl der Zufriedenheit und Dankbarkeit zu erzeugen. Politische Herrschaft muß in der Demokratie Ausdruck des Willens freier und aufgeklärter Bürger sein. (...). Im Rahmen der kritischen Auseinandersetzung mit der EU sollte es daher selbstverständlich sein, daß die Schüler auch die freie Wahl haben, die Union und ihre Integrationspolitiken entweder zu bejahen oder abzulehnen“ (Thiele 2000, S. 220f).

Aus historischer Sicht dürfte die strikte Trennung zwischen europäischer und außereuropäischer Kultur kaum haltbar sein. Wenn Mickel für „das tolerante Neben- und Miteinander zweier Kulturen“ (1993a, S. 151) wirbt und sich für das friedliche Zusammenleben der Deutschen mit den anderskulturellen, muslimischen Türken einsetzt, so zeigen sich in seinem Ansatz die kulturalistischen Wurzeln einer Europa-Erziehung.

Diese pädagogisch problematische Sichtweise versuchen viele Ansätze der Eine-Welt-Erziehung zu überwinden²⁴. Um Ethnozentrismus als Herrschaftsinstrument analysierbar zu machen, bleibt es unerlässlich, Europa mit seinen vielfältigen transnationalen und internationalen Bezügen aus historischer Perspektive in den Blick zu nehmen. Die Gefahr eines schulisch verordneten eurozentristischen bzw. ethnozentristischen Blicks sieht auch Bühler:

„Die innereuropäische Integration ist in Gefahr, selbst provinziell zu werden, indem sie sich nach außen als ‚Festung Europa‘ abschottet. Schulen müssen ihren Teil dazu beitragen, indem sie durch Unterricht bei der Traditionsstiftung und deren Legitimation mitwirken. Dies ist solange sinnvoll, als es nicht exklusiv nur zum Einzug ins ‚gemeinsame europäische Haus‘ geschieht, sondern inklusiv dafür sorgt, daß dies ein weltoffenes Haus (oikos) sei, das in einer globalen Umgebung steht, von der es auch abhängt“ (1996, S. 218).

²⁴ Ähnlich wie im Rahmen einer Europaerziehung besteht das Problem der Manipulation, wenn der Prozess der Bildung eines globalen Bewusstseins als außengesteuert beschrieben wird. So bestehen z.B. für Forghani die Aufgaben eines globalen Bewusstseins darin, „die Wahrnehmung so zu steuern, dass sie auf die globalen Aspekte der Erscheinungen und Ereignisse in der Umwelt gerichtet und vor dem Hintergrund unterschiedlicher globaler Notwendigkeiten, Bedürfnissen und Interessen reflektiert wird, um damit das Handeln auf Handlungsalternativen zu richten, die am ehesten zu einer auf Nachhaltigkeit angelegten Zukunft beitragen können“ (2001, S. 120).

In Ansätzen der Eine-Welt-Erziehung wird Schülerinnen und Schülern Raum gegeben, sich kritisch mit Bildern vom „Eigenen“ und „Fremden“ auseinanderzusetzen und diese in einen (kolonial-)geschichtlichen wie kulturellen Kontext zu stellen. Kulturelle Selbstanalyse und Selbstreflexion zielt nach Nestvogel auf die Hinterfragung ‚unseres‘ Verhältnisses zur ‚Dritten Welt‘ und umfasst Aspekte der Bewußtmachung verinnerlichter Kulturtraditionen, abendländischer Überlegenheitsvorstellungen und von Mechanismen der Exklusion (vgl. 1991b, S. 104f).

Zu 2: Vorurteilsprävention auf der Unterrichts- und Curriculumebene durch eine Didaktik der Europa-Erziehung bzw. Didaktik der Eine-Welt-Erziehung

Ansätze der Europaerziehung stellen die europäische Einigungsthematik in den Mittelpunkt des Unterrichts, in erster Linie in Fächern wie Politik, Gesellschaftslehre, Geschichte oder Erdkunde. Auf der unterrichtlichen Ebene gilt es, europaspezifische problemorientierte Unterrichtsreihen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu planen, durchzuführen und zu reflektieren, fächerübergreifend auszuwerten und außerunterrichtlich zu ergänzen (vgl. z. B. Mickel 1993a, S. 173ff; Endrigkeit/Endrigkeit 2000). Der Abbau von Vorurteilen gegenüber Menschen aus anderen europäischen Ländern wird als ein zentrales Unterrichtsziel betrachtet. Mickel entwickelt eine schulstufenbezogene Didaktik der Europaerziehung. Ausgehend von der Annahme, dass die Kenntnisse von Kindern im Grundschulalter egozentrisch sind, plädiert er dafür, im Primarstufenunterricht Kinder mit den Unterschieden in europäischen Ländern vertraut zu machen und gleichzeitig eine positive Einstellung gegenüber kultureller Pluralität zu fördern.

„Die Kinder sollen beizeiten erfahren, daß Menschen in anderen (europäischen) Ländern zwar anders leben als wir, aber die Abweichungen zur Normalität gehören, daß Andersartigkeit Vielfalt und Bereicherung bedeutet und wir von anderen so manches ‚lernen‘ können“ (1993a, S. 175).

„Als didaktisches Prinzip kann das Verständnis der Andersartigkeit (nicht des Besseren oder Schlechteren) gelten, das durch Perspektivenwechsel relational fundiert werden kann (z.B. Wie betrachten/beurteilen die Briten, Holländer usw. das Leben in der Bundesrepublik? usw.)“ (ebd., S. 174).

Dabei werden Themen genannt, die sich aus der „Faszination für das Unbekannte, Fremde und Ferne“ (ebd., 176) ableiten lassen, wie z.B. der Tagesablauf eines kleinen Griechen, Italieners usw., Kleidung, Wohnen, Essen in anderen Ländern, Sportliche Asse, Fahnen und Landeswappen, Erlebnisse bei Auslandsreisen und anderes mehr (vgl. ebd.)²⁵. Mickels Didaktik zur europäischen Erziehung zeigt, wie stereotypisierend und damit auch vorurteilsfördernd die unterrichtliche Beschäftigung mit dem Thema Europa sein kann.

²⁵ An dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler orientiert differenziert Mickel die „europäische Dimension“ im Unterricht der Sekundarstufe I und II aus. In den Klassen 5 bis 10 sollten Europathemen fachdidaktisch strukturiert werden. Es wird empfohlen, das schwierige Komplexe auf fachlich vertretbare Grundelemente reduzieren (vgl. ebd., S. 184). In der Oberstufe sollen Schülerinnen und Schüler politische, wirtschaftliche, kulturelle Aspekte der europäischen Thematik in methodisch anspruchsvoller Form erschließen (vgl. Mickel 1993b, S. 256ff). In allen Schulstufen wird zwar als unterrichtliche Zielstellung die Überwindung nationaler Vorurteile und die Einübung von Toleranz (vgl. Mickel 1993a, S. 182) genannt; es stellt sich allerdings die Frage, ob dies vor allem mit Blick auf die geforderte Affirmation des europäischen Einigungsprozesses gelingen kann (vgl. dazu den Lernzielkatalog ebd., S. 200).

Auf der anderen Seite müssen diejenigen Lehrwerke, Unterrichtsmaterialien und Modellversuche Erwähnung finden, die sich der „europäischen Dimension“ des Unterrichts unter Berücksichtigung angrenzender Ansätze wie des „Interkulturellen Lernens“, der „Menschenrechtserziehung“ oder des „globalen Lernens“ widmen²⁶ (vgl. z.B. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW 1995b).

So setzt sich beispielsweise der in Nordrhein-Westfalen mit Unterstützung der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung durchgeführte Modellversuch „Lernen für Europa“ (1991-1994) zum Ziel, schulische Maßnahmen zu erproben, welche der Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf ihre mehrsprachige und multikulturelle Zukunft dienen.

„Der Modellversuch ‚Lernen für Europa‘ – und das zeichnet ihn unter vergleichbaren Vorhaben zur europäischen Dimension im Bildungswesen aus – ging von der Prämisse aus, daß Europa im eigenen Land mit seiner in den Schulen existierenden sprachlichen und kulturellen Pluralität beginnt, und er war von Anfang an darauf angelegt, beides zu berücksichtigen, das ‚Europa der Hütten‘ und das ‚der Paläste‘. (vgl. z.B. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW 1995b, S. 5).

Europa-Erziehung wird als Erziehung zur Mehrperspektivität und Mehrsprachigkeit verstanden und bindet das multikulturelle Potenzial der bundesrepublikanischen Einwanderungsgesellschaft bzw. der europäischen Einwanderungsgesellschaften mit ein. Eine besondere Bedeutung kommt den Praxisfeldern „Spracherwerb/Mehrsprachigkeit“, „Spracherhalt/natürliche Mehrsprachigkeit“ und „Interkulturelles Lernen“ zu. Im Hinblick auf die unterrichtlichen Konzepte zur Vorurteilsprävention werden antirassistische Unterrichtsvorhaben in langfristig angelegte interkulturelle Lernprozesse eingebaut (vgl. ebd., S. 66).

Auch im Rahmen der Eine-Welt-Erziehung sind zahlreiche Anregungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts gegeben worden (vgl. z.B. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995c, 1996, 1998). Vielfach wird dabei das Ziel verfolgt, die ethnozentristische Reduktion vielschichtiger Phänomene in allen Fächern bzw. Bildungsgängen aufzudecken und zentrale Problemstellungen einer globalisierten Welt unter Berücksichtigung der Geschichte des Imperialismus und Kolonialismus zu thematisieren.

„‘Globales Lernen‘ hat hierbei eine ständige Aufgabe, im gemeinsamen Reflektieren der oft unbewußten Überreste kolonialer Blicke; insofern ist ‚globales Lernen‘ Unterrichtsprinzip. Diese Aufgabe zu unterschätzen oder gar zu leugnen, ist gefährlich, denn so wird unsere koloniale Tradition der Borniertheit, wonach Ausbeutung durch Leistung legitimierbar sei und war, verdrängt. (...). ‚Globales Lernen‘ als Unterrichtsprinzip ist also nicht nur der näher liegenden Aufgabe verpflichtet, nämlich eine Ausweitung des globalen Horizonts in den Unterrichtsfächern zu betreiben, sondern es muss bei Unterrichtsmedien für den Fachunterricht auch dafür sorgen, daß gefährliche Überreste des kolonialen Blicks als Teil der offiziellen Weltsicht korrigiert werden“ (1996, S. 242).

²⁶ vgl. im Überblick z.B. Materialienanhang in Schmitt 2001, S. 274-285; Endrigkeit/Endrigkeit 2000

Bausteine einer Didaktik des Eine-Welt- bzw. des Globalen Lernens im Themenfeld Entwicklung, Frieden und Umwelt finden sich beispielsweise in der vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung herausgegebenen Publikation „Leben und Lernen in der Einen Welt“ (1998). Hier werden unter Angabe zahlreicher im Unterricht einsetzbarer Materialien handlungsorientierte Beispiele zu Themen wie

1. Weltwirtschaft, Welthandel, Welternährung,
 2. Umwelt, Entwicklung, Nachhaltigkeit,
 3. Bevölkerung, Krieg, Flucht,
 4. Menschenrechte, Kinderrechte, Zivilgesellschaft und
 5. Projektpartnerschaften
- gegeben (vgl. S. 82-155).

Im Sinne der Eine-Welt-Erziehung sind didaktische wie fachdidaktische Handreichungen, Empfehlungen oder Materialien zunächst einer kritischen Analyse zu unterziehen. Bühler unternimmt den Versuch, Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsmedien zu bestimmen (vgl. 1996, S. 243ff). Eine besondere Bedeutung wird Materialien dann zugesprochen, wenn sie

- den sparsamen Einsatz unterrichtlicher Medien ermöglichen, insbesondere dann, wenn lokales Handeln gefördert werden soll
- zur kritischen Analyse der in Medien zum Ausdruck kommenden Ideologien befähigen und
- Möglichkeiten bieten, die Rationalität der Aufklärung zu hinterfragen und Takt und Respekt gegenüber anderen Kulturen zu entwickeln (vgl. S. 246f.).

Auch einzelne Handreichungen, Empfehlungen oder Materialien zur Eine-Welt-Erziehung werden diesen Ansprüchen nicht gerecht, insbesondere dann, wenn im Unterricht eine – medial inszenierte – Annäherung an das Fremde durch die Beschäftigung mit der vermeintlichen Andersartigkeit angestrebt werden soll. Kulturalistische, wenig differenzierte Sichtweisen finden sich stellenweise auch in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz „„Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule“ (1998).

„Ein tieferes Verständnis für fremde Lebenswelten bedarf der Veranschaulichung. Dies kann unter anderem durch intensiven Mediengebrauch (u.a. audiovisuelle Medien, Internet), durch Rollenspiele, Musik und Tanz oder das Nachbauen typischer Artefakte dieser Welten (z.B. Spielsachen, Töpfereien, Küchen, Hütten) erzielt werden“ (Kultusministerkonferenz 1998, S. 11/17).

Vorurteilshafte Einstellungen gegenüber den – töpfernden, Hütten bauenden, trommelnden – „Nicht-Europäerinnen“ und „Nicht-Europäern“ könnten dabei eher verstärkt als abgebaut werden. Der Gefahr der Polarisierung zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ entgegen Bildungsmaterialien, indem die kulturelle, religiöse wie ethnische Vielfalt in den Ländern der Welt bzw. die Gemeinsamkeiten zwischen Menschen aus unterschiedlichen Ländern, insbesondere im Hinblick auf die Lebenswelt Heranwachsender (z.B. Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen; Gefühle wie Angst, Trennungsschmerz, Liebe, Freude, Konflikte oder Schwierigkeiten des Erwachsen-Werdens) betont werden.

Zu 3 und 4: Vorurteilsprävention auf der Schulebene und Gesellschaftsebene durch Schulgestaltung, Schulorganisation und Schulöffnung

Auf schulorganisatorischer wie gesellschaftlicher Ebene wird bei der Gestaltung und Öffnung der Schule im Sinne der hier vorgestellten Ansätze der Europa- und Eine-Welt-Erziehung der Kontakt zu Migranten-, europäischen wie internationalen Organisationen, Initiativen und Verbänden gesucht. Zahlreichen Unterrichts- und Projektbeispiele dokumentieren, dass sich europäische wie globale Bezüge dann am ehesten herstellen lassen, wenn Schülerinnen und Schüler zu lokalem Handeln angeregt werden (vgl. z.B. Landesinstitut für Schule 1998, S. 156-170). Kooperiert wird zum Beispiel mit Dritte-Welt-Häusern, Brot für die Welt, Deutsche Welthungerhilfe, Kindernothilfe oder Misereor. Eine zentrale Bedeutung kommt den Schulpartnerschaften bzw. dem Austausch von Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern zu.

Im Rahmen einer Europaerziehung und Eine-Welt-Erziehung sind dichotome Tendenzen (Nähe-Distanz, national Eigenes und Fremdes, Entwicklungsländer und entwickelte Länder), zu hinterfragen wie sie beispielsweise in folgenden Zitaten zum Ausdruck kommen:

„Die direkte Begegnung mit dem Fremden und Fremdartigen ist bedeutsam für die eigene Identitätsfindung im dialektischen Sinne der Erfahrung von Nähe und Distanz, von Ähnlichkeit und Infragestellung, aber auch im Sinne der Relativierung bzw. rechten Einschätzung des Eigenen, Nationalen. Schließlich soll die Kontaktaufnahme zu Menschen anderer Herkunft, Sprache und Geschichte ein dialogisches Verhältnis schaffen, das völkerverständigend und -verbindend wirkt, nationale Stereotypen zurechtrückt und die zwischenstaatliche Politik von der Basis her zur übernationalen Kooperation veranlaßt. Hierin erweist sich die ‚europäische Dimension‘ des Schüleraustauschs und der Schulpartnerschaften, daß sie gleichsam von unten das Fundament für ein dauerhaftes friedvolles Zusammenleben der Völker und Staaten legen“ (Mickel 1993a, S. 304).
„Auch die Öffnung der Schulen für einen Dialog mit Personen aus Entwicklungsländern ermöglicht eine realitätsnahe Wahrnehmung der ‚Dritten Welt‘“ (Kultusministerkonferenz 1998, S. 11).

IV.3.3 Kritische Reflexion und tabellarische Zusammenfassung

Ansätze einer „Europa-Erziehung“ und einer „Eine-Welt-Erziehung“ unternehmen den Versuch, die Erziehungs- und Bildungsinstitution Schule in den Kontext europäischer und weltgesellschaftlicher Entwicklungen zu stellen. Die Europa- und Eine-Welt-Erziehung kann auf zahlreiche Unterrichtsmaterialien, Projektvorschläge, Überarbeitungen von Richtlinien und Lehrplänen bzw. Schulbüchern und Erfahrungen aus Schulversuchen zurückgreifen. Als richtungsweisend können z.B. der Modellversuch „Lernen für Europa“, in welchem die vielfältigen Möglichkeiten eines mehrperspektivischen und mehrsprachigen Lernens für Europa zum Ausdruck kommen (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995b) oder Lehrerfortbildungsmaterialien des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung zum Eine-Welt-Lernen (vgl. 1995c, 1996, 1997b und 1998) gelten.

Kritisch betrachtet werden müssen Ansätze, in denen die Vorstellung von „unserer“ europäischen bzw. entwickelten westlichen Kultur, die für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit und wirtschaftliche Sicherheit steht, genährt und in ein gegensätzliches Verhältnis zu den außereuropäischen Kulturen gebracht wird. Die affirmative

Beschäftigung mit abendländischen Traditionen ohne Kenntnis der „Dialektik der Aufklärung“ bzw. der außereuropäischen Wurzeln „westlicher“ Kulturen, offenbart den paternalistischen und vorurteilsfördernden Charakter dieser Ansätze. Diese Vorstellung findet sich teilweise in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1990. In dem Beschluss werden ausschließlich europäische Herausforderungen und Problemstellungen benannt und Interessen Europas von Interessen außereuropäischer Staaten abgegrenzt. Es ist fraglich, ob es gelingen kann, die Perspektive von Minderheiten bzw. von ökonomisch, politisch, rechtlich und sozial Benachteiligten zu berücksichtigen.

Auf der Unterrichtsebene erweist sich ein stereotypisierender Blick auf die Länder Europas bzw. die Länder der Einen Welt als problematisch (vgl. z.B. die nationalen Stereotypen in Endrigkeit/Endrigkeit 2000). Wenn ein Mann mit einem Baguette als Franzose, eine trommelnde schwarze Frau als Afrikanerin oder ein im Schatten Wasserpfeife rauchender, turban-tragender Mann als Inder vorgestellt wird, besteht die Gefahr der Herausbildung ethnischer Stereotype und Vorurteile. In den Unterrichtsmaterialien und Lehrwerken sollte die kulturelle, religiöse oder ethnische Vielfalt der einzelnen Länder dargestellt werden. Hier kann die Diskussion um Qualitätskriterien für Unterrichtsmedien zum Lernen für bzw. in Europa bzw. Eine-Welt-Lernen wichtige Impulse geben.

Der kritisch-reflexive Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen muss auch im curricularen Bereich verankert werden. In den KMK-Empfehlungen zur Europa-Erziehung zeigt sich, dass ethnische Vorurteile nur als Einstellung von Menschen bzw. Menschengruppen Eingang in die Lehrpläne erhalten. Die Eine-Welt-Erziehung kann dazu beitragen, Ideologien des Nationalismus, Rassismus, Antiislamismus oder Antisemitismus zu thematisieren und die Geschichte Europas unter Berücksichtigung der Dialektik von Menschenrechten, Demokratie und Freiheit auf der einen und Kolonialismus, Totalitarismus und Zwang auf der anderen Seite zu rekonstruieren.

Eine Schule, die sich den Prozessen der Europäisierung und Internationalisierung gegenüber öffnet, sollte bemüht sein, Ideologien und die mit ihnen verbundenen gesellschaftlichen Widersprüche erkennbar zu machen. Vor diesem Hintergrund sollten Ansätze der Europa- und Eine-Welt-Erziehung historische (z.B. Geschichte Europas vor 1945, insbesondere im Hinblick auf den Imperialismus, Kolonialismus und die beiden Weltkriege), soziale (z.B. soziale Folgen des Imperialismus bzw. des Kolonialismus), ökonomische (z.B. Ursachen und Folgen der Verschuldung von „Entwicklungsländern“), rechtliche (z.B. Ausgrenzungspraxen durch die Ausländergesetzgebung in Europa) wie ökologische (z.B. Erschließung, Verteilung und Verbrauch von Rohstoffen der Erde) Aspekte aufgreifen. Bei der Schulöffnung sollte davon ausgegangen werden, dass europäisch bzw. global relevante Problemstellungen nicht nur im internationalen Austausch erfahrbar gemacht werden können, sondern gerade auch in Kooperation mit Initiativen, Verbänden und Organisationen in lokalen Zusammenhängen.

Schulprogramme mit dem Ziel der Stärkung des europäischen Gedankens greifen zu kurz. Kontakte zu europäischen wie internationalen Partnern sind immer auch im Kontext der Dialektik der Aufklärung zu sehen. Dabei ist die Frage zu stellen, welche Verantwortung Länder der Ersten Welt für die Entstehung und Entwicklung von Vorurteilsideologien, insbesondere der Ideologie des Rassismus tragen.

Tabelle 5: Zusammenfassende Darstellung von Maßnahmen zum Abbau ethnischer Vorurteile im Rahmen einer Europa- und Eine-Welt-Erziehung

Grundlagen der Ansätze der Europa- und Eine-Welt-Erziehung
<p>Gesellschaftliche Entwicklung Fortschreitende Europäisierung und Internationalisierung</p> <p>Ziele und Inhalte Ansätze der Europa- und Eine-Welt-Erziehung lösen sich im Zuge der fortschreitenden Europäisierung und Internationalisierung von dem pädagogischen Blick auf die Herausforderungen und Problemstellungen der Einwanderungsgesellschaft und öffnen sich gegenüber europa- wie weltpolitisch ausgerichteten Themen.</p> <p>Vor diesem Hintergrund erfahren die Inhalte und Zielstellungen der Interkulturellen Erziehung eine Erweiterung und werden in einen europäischen bzw. weltgesellschaftlichen Kontext gestellt.</p>
Bedeutung der Ansätze für den Umgang mit ethnischen Vorurteilen
<p>Es lassen sich Maßnahmen zur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorurteilsprävention auf der <i>Personenebene</i> durch Entwicklung eines „<i>europäischen Bewusstseins</i>“ bzw. „<i>kulturelle Selbstanalyse</i>“, • Vorurteilsprävention auf der <i>Unterrichts- und Curriculumebene</i> durch eine <i>Didaktik der Europa-Erziehung</i> bzw. <i>Didaktik der Eine-Welt-Erziehung</i>, • Vorurteilsprävention auf der <i>Schulebene</i> durch eine <i>Schulgestaltung</i> in Anlehnung an eine Europa-Erziehung oder Eine-Welt-Erziehung (3) und • Vorurteilsprävention auf der <i>Gesellschaftsebene</i> durch eine an dem Ansatz der Europa-Erziehung oder Eine-Welt-Erziehung orientierte <i>Schülöffnung</i> (4) <p>unterscheiden.</p>
Kritik
<ul style="list-style-type: none"> • Versuch der Manipulation durch Schaffung eines „Bewusstseins“ für Europa • Gefahr der Ethnisierung und Kulturalisierung im europäischen wie internationalen Kontext; • Förderung polarisierenden Denkens (Eigenes – Fremdes; europäische – außereuropäische Staaten; Erste – Dritte Welt); • Ausklammerung des multikulturellen Potenzials der Bundesrepublik Deutschland bzw. Europas • Teilweise Ausblendung machtpolitischer Aspekte

IV.4 Antirassistische Erziehung

IV.4.1 Grundlagen

Gesellschaftlicher und institutioneller Entstehungskontext

Die Begriffe *Migration*, *Europäisierung* und *Internationalisierung* stehen für hochkomplexe Prozesse, welche einerseits universelle Entwicklungsprobleme und andererseits Pluralität und kulturelle Vielfalt in den Ländern der Erde deutlich werden lassen. Diese Prozesse führen zu einem umfassenden kulturellen Wandel und fordern die Gesellschaft, ihre Institutionen und die in ihnen handelnden Individuen in besonderer Weise heraus. Eine Erziehung und Bildung, die es sich zur Aufgabe macht, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene auf ein Leben und Lernen im kulturellen Wandel vorzubereiten, wird sich mit diesen Problemstellungen beschäftigen müssen. Eine besondere Bedeutung kommt dem Problem der Ideologie des Rassismus zu.

Die bundesrepublikanische Einwanderungsgesellschaft sieht sich dem Problem der politischen, rechtlichen und sozialen Ungleichbehandlung ethnischer Minderheiten, der Verbreitung feindlicher Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten oder des Erstarkens rechtsextremistischer und rechtspopulistischer Parteien ausgesetzt. Der Prozess der Annäherung europäischer Staaten wird in der einschlägigen Diskussion als ambivalent beschrieben und ist mit weitreichenden ökonomischen, juristischen, sozialen und ökologischen Problemstellungen verbunden. Kritiker stellen das Fortschreiten des europäischen Einigungsprozesses, insbesondere in asylrechtlichen Fragen, in den Kontext einer bewussten Abschottung Europas (vgl. z.B. Basso-Sekretariat Berlin 1995; Hamburger/Eggert/Heinen/Luckas 2002; Bade 2002). Ethnische Vielfalt ist im Zuge der Internationalisierung in zahlreichen Staaten vorzufinden; eine politische und soziale Gleichberechtigung und Gleichbehandlung ethnischer Minderheiten bleibt allerdings bislang unerreicht (vgl. Boos-Nünning 2000, S. 88)²⁷.

Pädagogische Antworten auf die Ideologie des Rassismus

In dieser Situation gewinnt eine *Antirassistische Erziehung* an Bedeutung, da sie das erkenntnisleitende Interesse verfolgt, die Mechanismen und Wirkungsweisen der Ideologie des Rassismus transparent zu machen. In der Bundesrepublik Deutschland ist die Diskussion

²⁷ Habermas führt an, dass der sogenannten „Ersten Welt“ im Zuge der Internationalisierung wenn auch keine rechtliche, so doch eine moralische Verpflichtung zukommt, politische und soziale Gleichberechtigung und Gleichbehandlung zu gewährleisten: „Eine moralische Verpflichtung zur Hilfestellung ergibt sich insbesondere aus den wachsenden Interdependenzen einer Weltgesellschaft, die durch den kapitalistischen Weltmarkt und die elektronische Massenkommunikation so weit zusammengewachsen ist, daß die Vereinten Nationen (...) so etwas wie eine politische Gesamtverantwortung für die Lebenssicherung auf dieser Erde übernommen haben. Spezielle Pflichten für die Erste Welt resultieren zudem aus der Geschichte der Kolonialisierung und Entwurzelung regionaler Kulturen durch den Einbruch der kapitalistischen Modernisierung“ (1999, S. 269f).

um eine Antirassistische Erziehung – anders als in den meisten anderen europäischen Ländern – noch in den Anfängen. Leiprecht bemerkt dazu:

„Antirassistische Ansätze haben in Deutschland keine allzu weite Verbreitung gefunden. Die kritische Diskussion, die zur Weiterentwicklung dieser Ansätze unbedingt erforderlich ist, steckt noch in den Kinderschuhen (...)“ (Leiprecht 2001a, S. 23).

In den klassischen Einwanderungsländern, insbesondere in den Ländern mit imperialistischer Vergangenheit, sind seit den 1960er Jahren verschiedene Ansätze Antirassistischer Erziehung ausgearbeitet worden, die der in der Bundesrepublik einsetzenden Diskussion als Grundlage dienen könnten. Die Ansätze Antirassistischer Erziehung weisen aufgrund der spezifischen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen wie historischen Bedingungen, die in den jeweiligen Ländern vorzufinden sind, viele Unterschiede auf (vgl. im Überblick Hall 1989; Lee 1992; Roth 1995; Dadzie 1997; Aluffi-Pentini/Gstettner/Lorenz/Wakounig 1999; Quehl 2000; Leiprecht 2001b). Eine besondere Bedeutung kommt dem ARE-Ansatz zu, der in dem anglo-amerikanischen Diskurs um eine Antirassistische Erziehung vorrangig aus einer Kritik an einer multikulturell orientierten Pädagogik entstanden ist (vgl. z.B. Essed/Mullard 1991; Essinger/ Uçar 1993)²⁸. Auf der Grundlage einer neomarxistischen Analyse soll Rassismus mit seinen Widersprüchlichkeiten und Gegensätzen mit der Gesellschaftsstruktur des Kapitalismus in Verbindung gebracht werden. Ein wesentliches Merkmal der ARE-Ansätze hebt Auernheimer hervor:

„Alle Protagonisten des ARE treten für einen politischen Unterricht und für die Politisierung der Schule überhaupt ein. Rasse ist für sie zusammen mit Klasse und Geschlecht ein Aspekt der Sozialstruktur“ (Auernheimer 1996, S. 197).

Gaine macht auf die Doppelstrategie aufmerksam, die sich aus dieser Position ergab:

„Die Vertreter/innen antirassistischer Ansätze empfehlen (...) eine doppelte Praxis: erstens sollten Strukturen und Praktiken untersucht werden und zweitens galt es, zu einem Curriculum und einer Pädagogik zu gelangen, die befreiend und verändernd wirken würden, indem sie den Schülern und Schülerinnen ein kritisches Bewusstsein für die verschiedenen und miteinander verknüpften Ungleichheiten, die sie erfahren, würden vermitteln können. Antirassistische Erziehung würde eher eine ‚linke‘ Auffassung von der Gesellschaft und ihrem Rassismus entwickeln. Dies würde weit mehr Arbeit zur Geschichte der Arbeiterklasse, Projektarbeit zu Kampagnen gegen Abschiebung, im Fach Mathematik Beispiele aus Statistiken südafrikanischer Apartheid und im Fach Hauswirtschaft eine Beschäftigung mit dem internationalen Nahrungsmittelhandel bedeuten. Außerhalb des Klassenzimmers würden die Standpunkte der antirassistischen Erziehung ein größeres Maß an Einbeziehung der Community beispielsweise in Kampagnen gegen rassistische Belästigungen und Angriffe oder gegen Abschiebungen mit sich bringen“ (2000, S. 27).

Mit dem Erstarken der Ideologien des Nationalismus, Rassismus und Rechtsextremismus in den 1990er Jahren bis heute wird in der bundesrepublikanischen Diskussion nach Konzepten gesucht, die dieser Entwicklung entgegenwirken könnten. Bei der Rezeption der angelsächsischen Diskussion blieb oftmals unberücksichtigt, dass sich antirassistische

²⁸ Erwähnung finden sollte in diesem Zusammenhang die Kampfschrift von Mullard, der die Fixierung auf personelle Bereiche überwinden und eine gesellschaftspolitische Strategie zur Bekämpfung des Rassismus – wie er in der Abgrenzung von Minderheiten oder der Vorenthaltung von Bürgerrechten zum Ausdruck kommt – entwickeln will (vgl. Mullard 1991). Multikulturelle Erziehung ist seiner Auffassung nach aufgrund der Unfähigkeit zu einer differenzierten Analyse gesellschaftlicher Strukturen nicht in der Lage, Vorurteile abzubauen und Diskriminierungen zu verhindern.

Ansätze aufgrund der deutschen Geschichte von den Ansätzen anderer Länder unterscheiden müssen.

Folgerichtig bringt Auernheimer das Konzept antirassistischer Erziehung in einen engen Zusammenhang mit dem Konzept der politisch-historischen Bildung. Antirassistische Erziehung sollte gerade in der Bundesrepublik Deutschland den historischen Kontext nicht aus dem Blickfeld verlieren:

„Antirassistische Erziehung in Deutschland darf auf keinen Fall die Geschichte des Antisemitismus vernachlässigen und muß sich der Ungeheuerlichkeit des Völkermords an Juden und Sinti stellen. Sie wird immer auch antifaschistische Erziehung sein müssen. An dieser Stelle muß an die historische Spezifik von Rassismus erinnert werden. Sosehr sich die sozialen Konstellationen und psychischen Dispositionen, an die rassistische Ideologien anknüpfen, über Ländergrenzen hinweg ähneln mögen, so gewinnen diese doch ihre inhaltliche Konkretion im Rückgriff auf die jeweilige Geschichte, selbst wenn dies nicht explizit geschieht. Auch die Ausdrucksformen von Rechtsextremismus dürften bis zu einem gewissen Grad nationalspezifisch sein, weil stets aus dem vorhandenen Repertoire geschöpft wird. Insofern verbietet sich die simple Übernahme antirassistischer Konzepte aus dem Ausland“ (1996, S. 199).

Leiprecht (2001a) fasst die Zielstellungen antirassistischer Erziehung wie folgt zusammen:

„ (...) Sensibilisierung für und Infragestellung von monokulturelle/n Normalisierungsmuster/n und Dominanz- und Machtverhältnisse/n; (...) Erweiterung von Kenntnissen über die (strukturellen) Ursachen von sozialer Ungleichheit und Unterdrückung (sowohl im nationalen als auch im internationalen Maßstab); (...) Erweiterung von Kenntnissen über die Ursachen, Erscheinungsformen, Funktionen und Mechanismen von Rassismus; Einleitung von entsprechenden Sensibilisierungsprozessen; Hinterfragung der eigenen (vielleicht ungewollten und unbewussten) Beteiligung an rassistischer Zuschreibung und Ausgrenzung; Erörterung und Erprobung von Veränderungsversuchen; (...) Unterstützung und Verbesserung der Handlungsfähigkeit von durch Unterdrückung, Benachteiligung und Ausgrenzung betroffene Gruppen, um sie in die Lage zu versetzen, eine ‚Position der Stärke‘ zu erlangen (Empowerment)“ (S. 26).

IV.4.2 Bedeutung des Ansatzes für die Prävention ethnischer Vorurteile

Die *Antirassistische Erziehung* bietet die Möglichkeit, ethnische Vorurteile als Ideologie in das Blickfeld zu nehmen. Die Maßnahmen zum schulischen Umgang mit ethnischen Vorurteilen konzentrieren sich vor diesem Hintergrund darauf, die Ideologie des Rassismus im gesellschaftlichen wie institutionellen Kontext aufzudecken²⁹. Ähnlich wie bei der Interkulturelle Erziehung setzen diese Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen an:

- Vorurteilsprävention auf der *Personenebene* durch *Antirassismustrainings* (1),
- Vorurteilsprävention auf der Ebene des *Unterrichts* und Curriculums durch eine *antirassistische Didaktik* (2),

²⁹ Wesentliche Impulse für eine Berücksichtigung der verschiedenen Präventionsebenen (pastoral care, classroom practice, curriculum, extra curricular activities, home, school and community) kommen dabei aus der englischsprachigen Diskussion (vgl. z.B. zur Forschung über Antiracist Multicultural Education: Lee 1992; Gaine 2000); vielschichtige Präventionskonzepte im deutschen Sprachraum sind z.B. bei Kampmann 1994, 1999 zu finden.

- Vorurteilsprävention auf der *Institutions- und Gesellschaftsebene* durch *Aufdeckung und Bekämpfung des institutionellen wie gesellschaftlichen (Alltags-)Rassismus* (3).

Zu 1: Vorurteilsprävention auf der Personenebene durch Antirassismustrainings

Auf personaler Ebene versuchen antirassistische Konzepte rassistische Einstellungen der am Schulleben beteiligten Personen durch Konfrontation mit Diskriminierungserfahrungen von Minderheiten zu verändern (z.B. Sensibilisierungs-, Racism-Awareness- bzw. Anti-Rassismus-Trainings). Diese Trainings setzen sich zum Ziel, verschiedene Formen von Alltagsrassismus oder institutionellem Rassismus erkennbar zu machen und Verhaltensweisen im Umgang mit Rassismus zu erproben (vgl. z. B. Tiedemann 1996; Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung 2000; Hufer 2001; Lanig/Schweizer 2003; im Überblick: Kloeters 2002). Im Sinne Antirassistischer Erziehung ist es unumgänglich, die Erfahrungen der Angehörigen von Minderheiten in den Mittelpunkt pädagogischer Ansätze zu stellen. Es gilt, die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft für die Perspektive ethnischer Minderheiten zu sensibilisieren:

„Im Vordergrund pädagogischer Bemühungen stehen die Entwicklung von Methoden zur Einstellungs- und Verhaltensänderung, die Informationsvermittlung sowie gruppenspezifische Verfahren. Wichtig ist das Sensibilisieren für und das Erkennen von offenem und verdecktem Rassismus in Institutionen, in Unterrichtsmaterialien, im Interaktionsstil und in Organisationsformen der Schule“ (Coburg-Staeger 1996, S. 32).

Dieser Perspektivwechsel wird auch von der Interkulturellen Erziehung gefordert. Anders als dieser Ansatz setzt sich die Antirassistische Erziehung allerdings zum Ziel, die Ungleichverteilung von Macht zwischen der ethnischen Mehrheit und der ethnischen Minderheiten zu beseitigen.

„Um Rassismus abzubauen, ist es notwendig, die Machtungleichheit zwischen Mehrheit und Minderheiten auszugleichen. Es stellt sich nun die Frage, warum Mehrheitsangehörige ihren Machtvorsprung aufgeben sollten. Im Rahmen interkultureller Herangehensweisen wird Mehrheitsangehörigen ein Zuwachs an (exotistischen) Informationen und Erlebnissen geboten, ohne daß ihre bisherige Lebensweise grundsätzlich in Frage steht“ (Attia 1997, S. 274).

Mit Hilfe von antirassistischen Trainings sollen Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Funktionen und Wirkungsweisen des Rassismus erkennen. Als eine „spezielle Arbeitsform der antirassistischen Bildung“ (Kloeters 2003, S. 369) sollen ganzheitliche Lernprozesse initiiert werden, um die emotive, konative wie kognitive Dimension des Rassismus erfahrbar machen zu können. Grundvoraussetzung antirassistischer Trainings sind nach Lang/Leiprecht (2000, S. 24f) die ständige Bereitschaft der Trainerinnen und Trainer zur Selbstreflexion, die teilnehmerinnen- und teilnehmerbezogene Berücksichtigung der sozialen Praxis des Rassismus, der dialogische Lernstil, die Auseinandersetzung mit der öffentlichen wie wissenschaftlichen Rassismusdebatte und die Vermeidung von Mitleid oder Paternalismus gegenüber den Betroffenen. Seit den 1990er Jahren gibt es in der Bundesrepublik eine Fülle

von Trainingskonzepten mit großen qualitativen Unterschieden (vgl. Landeszentrum für Zuwanderung 2002)³⁰.

Zu 2: Vorurteilsprävention auf der Ebene des Unterrichts und Curriculums durch eine antirassistische Didaktik

Im Hinblick auf den unterrichtlichen Umgang mit ethnischen Vorurteilen sind von Vertreterinnen und Vertretern der antirassistische Pädagogik bislang nur wenige Konzepte vorgelegt worden³¹. Anregungen zum *antirassistischen Lernen* in der Schule werden beispielsweise von Cohen (1994) und Kalpaka/Wilkening (1997) gegeben.

Cohen (1994) entwickelt auf der Grundlage der Ideen und Methoden der Cultural Studies ein didaktisches Konzept, in welchem mit Hilfe verschiedener Medien ein kindgemäßer Rahmen für die Untersuchung ethnischer Vorurteile in den Kulturen gesetzt wird. Zur Positionsbestimmung Antirassistischer Erziehung im Unterricht nimmt er eine Abgrenzung von – seiner Auffassung nach erfolglosen – traditionellen erzieherischen Maßnahmen vor wie Vorurteilsprävention durch Aufklärung, durch die Strategie, Kinder die „andere Kultur“ unmittelbar erleben zu lassen, oder durch Darstellung positiver Bilder vom „Fremden“:

„Am meisten verbreitet ist die Methode, Kinder ‚aufzuklären‘. Die LehrerInnen vermitteln ihnen Fakten über die Ursachen der Arbeitslosigkeit, der Einwanderung aus den ehemaligen Kolonien oder über die Gründe für die Wohnungsnot, um die Wahrscheinlichkeit zu verringern, daß ethnische Minderheiten von denen, die unter Wohnungsnot leiden oder arbeitslos sind, zu Sündenböcken gemacht werden. Diese Methode ist problematisch, nicht zuletzt deshalb, weil sie vom Modell einer defizitären Arbeiterkultur ausgeht. (...). Ähnliche Zweifel lassen sich gegen eine andere sehr gängige Methode formulieren: gegen die Strategie, Kinder die ‚andere Kultur‘ unmittelbar erleben zu lassen. Natürlich muß man sicherstellen, daß der Lehrplan die Vielfalt kultureller Perspektiven respektiert und widerspiegelt. Aber das allein reicht nicht aus. Wir müssen Wege entwickeln, mit den Mythen und Phantasien umzugehen, die Rassismus zum selbstverständlichen Alltagsdenken machen. (...). Häufig wird versucht, ‚positive Bilder‘ in den Schulunterricht einzuführen. (...) Man muß sich von diesen allzu einfachen Begriffen, von den vorschriftsmäßig positiven, bzw. negativen Bildern lösen. Denn die Ersetzung der einen durch die anderen berücksichtigt nicht die Vielfalt der kindlichen Selbstbilder – und derjenigen der Erwachsenen“ (Cohen 1994, S. 98f).

Stattdessen plädiert Cohen dafür, ausgewähltes Unterrichtsmaterial einzusetzen, welches speziell für Kinder mit rassistischen Ansichten entwickelt wurde. Das Material lässt sich dafür verwenden, Minderheitenangehörigen verständlich zu machen wie Medien und Alltagskulturen Rassismus transportieren. Er rät zu folgender methodisch-didaktischer Vorgehensweise:

„Mit verschiedenen Gruppen von Kindern lassen sich verschiedene Aspekte des Materials erarbeiten. Formen der Darstellung, der Repräsentation – Fotografieren, Geschichten erzählen, Theater – sollen

³⁰ Zu den umstrittensten Trainingskonzepten gehören die Trainings im Sinne der US-Amerikanerin Elliott bzw. des National Coalition Building Institut (NCBI), da sie – ausgehend von einer klaren Täter-Opfer-Dichotomie – der Komplexität rassistischen Denkens und Handelns nicht gerecht werden, aufgrund behavioristisch orientierten Lernarrangements die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gefahr der Manipulation aussetzen und eher moralisierend als emanzipativ wirken (vgl. dazu z.B. Leiprecht/Lang 2001, S. 261ff; Lang/Leiprecht 2000, 2001).

³¹ Antirassistische Konzepte von Essinger (1993), Cohen (1994), Kalpaka (1992), Kalpaka/Wilkening (1997), Kampmann (1994, 1999), Leiprecht (2001c) oder Hamburger (2001) können als richtungsweisend in der Diskussion um eine Antirassistische Pädagogik gelten; allerdings muss Erwähnung finden, dass sich diese Konzepte nur zum Teil auf den schulischen Bereich beziehen (vgl. z.B. Cohen 1994, S. 97-193; Hamburger 2001, S. 47-65).

die Möglichkeit geben, die den rassistischen Gefühlen zugrundeliegenden Haltungen zu erkunden und zu bearbeiten, ohne daß diese Gefühle unmittelbar ausgelebt werden – denn davor müssen die davon betroffenen Kinder geschützt werden. Der Schwerpunkt liegt also auf einer indirekten Herangehensweise, die die Kinder ermutigt, ihre eigenen Erfahrungen von einem Standpunkt kritischer Distanz zu artikulieren, damit sie lernen, ihre eigenen Reaktionen besser zu verstehen. Eine Fotogeschichte über Sündenböcke zu erfinden, wird zum Beispiel Gelegenheit bieten, Probleme von Einschluß und Ausschluß zu diskutieren, Mechanismen rassistischer Schikanen zu verstehen, ohne sich auf die jeweiligen Kinder und auf wirkliche Vorfälle innerhalb der Klasse beziehen zu müssen“ (1994, S. 100f).

Cohen konzipiert zwei antirassistische Unterrichtseinheiten: In einer ersten Unterrichtseinheit werden Fotografien zur Entwicklung von kritischen wie praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Beschreibung, Analyse und Gestaltung von Bildern genutzt. Darauf aufbauend werden in der zweiten Unterrichtseinheit Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert, Geschichten aus ideologietheoretischer Sicht zu analysieren und unter Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Differenz und Herrschaft umzuschreiben (vgl. 1994, S. 106ff).

Auch wenn sich Cohen von traditionellen – z.T. antirassistischen – Ansätzen abgrenzt und einen an den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler orientierten Zugang zu der komplexen Problematik des Rassismus findet, zeigt sich auch hier eine Fokussierung auf eine Prävention von Vorurteilen der Mehrheitsgesellschaft gegenüber ethnischen – in erster Linie schwarzen – Minderheiten (in Großbritannien). So sind die Materialien, in denen die Vorurteile einer weißen Mehrheit gegenüber einer schwarzen Minderheit dekodiert werden sollen, nur sehr bedingt einsetzbar. Das ursprüngliche Ziel, die verschiedenen Facetten des Rassismus unter Berücksichtigung der gelebten Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen darstellen zu wollen, wird so nur teilweise verfolgt.

Der antirassistische Ansatz von Kalpaka/Wilkening (1997) weist ähnliche Stärken und Schwachstellen auf: so wird auch hier zunächst von einem weiten Rassismusbegriff ausgegangen, es gelingt allerdings nicht, diesen in die methodisch-didaktische Konzeption einzubinden. Der Ansatz wurde auf der Grundlage der Erfahrungen in der Weiterbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren – Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) und Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen – entwickelt. Kalpaka/Wilkening heben zunächst das Dilemma antirassistischer Arbeit hervor, indem sie auf die „Unmöglichkeit, nicht rassistisch zu sein“ (Kalpaka/Räthzel 1994) hinweisen:

„Um Maßnahmen gegen Diskriminierung zu ergreifen, müssen wir benennen, um welche Gruppen es geht. Benennen wir sie, so knüpfen wir an diskriminierende Kategorien an, die wir zwar aufheben wollen, die wir aber gleichzeitig dadurch wieder festschreiben. Deshalb ist es uns wichtig, die langfristige Perspektive im Auge zu behalten und die Veränderung des Blicks auf diese Gesellschaft“ (Kalpaka/Wilkening 1997, S. 6).

Sie wollen aus methodisch-didaktischer Sicht weder vorgefertigte Lernarrangements schaffen noch Lösungen zur Prävention ethnischer Vorurteile vorgeben:

„Bekanntlich greift es zu kurz, wenn man nur auf das Konkrete guckt und es direkt zu bewältigen versucht: So landet man oft bei Lösungen, die mehr vom Gleichen bedeuten. Auch uns geht es um das jeweils Konkrete. Deshalb machen wir die konkrete Praxis unserer Teilnehmer/innen zum Ausgangspunkt unserer Seminare. Wir bemühen uns, methodisch und inhaltlich Voraussetzungen

dafür zu schaffen, daß die Teilnehmer/innen diese Praxis aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten und dabei größere Zusammenhänge erkennen können. Die Erkenntnisse daraus können sie wieder auf das Konkrete beziehen und erst dann nach anderen vorläufigen Antworten suchen. Das ‚Heraustreten‘ aus der konkreten Verwicklung und das Einnehmen anderer Positionen unterstützen wir durch unsere methodischen und inhaltlichen Schritte“ (Kalpaka/Wilkening 1997, S. 7)

Inhaltlich unterscheiden Kalpaka/Wilkening zwischen sechs verschiedenen Phasen mit unterschiedlichen Zielstellungen (vgl. im Überblick 1997, S. 10): Einstieg in das Thema, Einblick in die eigene Praxis, Erwerb theoretischen Hintergrundwissens I (Geschichte der Ein- und Auswanderung, Ausländergesetze, Muttersprache und Zweisprachigkeit), Praxisreflexion, Erwerb theoretischen Hintergrundwissens II (Kultur, Diskriminierung/Antidiskriminierung) und Schritte zur Umsetzung in die eigene Praxis. Bei der Behandlung dieser Inhalte werden die Methoden der Fallarbeit und der Skulpturarbeit bevorzugt angewandt (vgl. ebd., S. 15ff).

Zu 3: Vorurteilsprävention auf der Institutions- und Gesellschaftsebene durch Aufdeckung und Bekämpfung des institutionellen wie gesellschaftlichen (Alltags-) Rassismus

Antirassistische Erziehung verfolgt das Ziel, die Rolle von Erziehung bei der Implementation von Ideologien kritisch zu reflektieren. Hier stellt sich die Frage, wie und in welcher Form rassistische Praxen im Erziehungssystem, beispielsweise Ungleichbehandlungen, Exklusions- und Selektionsmechanismen, aufgedeckt und abgebaut werden können (vgl. z.B. Kalpaka/Räthzel 1994; Rommelspacher 1995).

„Da Rassismus ein vielschichtiges Phänomen ist, müssen Interventionsversuche gegen Rassismus sozialstrukturelle, rechtliche, politische und ökonomische Dimensionen mit einbeziehen. Dazu gehört, daß institutionelle Diskriminierungen abgebaut werden, z. B. daß sich Deutschland dazu bekennt, ein Einwanderungsland zu sein. Die Konsequenzen liegen z. B. rechtlich in der erleichterten Einbürgerung, im Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit durch Geburt sowie einer doppelten Staatsbürgerschaft für MigrantInnen. Dazu gehört auch der Abbau gesellschaftlicher Macht- und Unrechtsverhältnisse sowie die Frage nach den Menschenrechten, d.h. das fundamentale Recht aller auf Menschenwürde, Gleichstellung, Schutz und Hilfe für Minderheiten usw.“ (Coburn-Staeger 1996, S. 33).

Cohen bleibt in seiner Publikation eher vage und plädiert dafür, das jeweilige Umfeld bei der konzeptionellen Entwicklung zu berücksichtigen:

„Eine antirassistische Erziehung muß Bestandteil eines demokratischen Prozesses sein, an dem Eltern, SchülerInnen und die anderen MitarbeiterInnen an der Schule teilhaben“ (1994, S. 102),

Kalpaka/Wilkening gehen dagegen in dem sechsten Baustein (Erwerb theoretischen Hintergrundwissens II) auf konkrete - an der Arbeitswelt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer orientierte - Handlungsschritte zur Aufdeckung und Beseitigung der Mechanismen institutioneller Diskriminierung ein:

„In dieser Seminarphase geht es uns u.a. auch darum, die (...) Gedanken zur Frage von Diskriminierung auf die Praxis in abH zu beziehen. Ziel ist dabei, offene und subtile Formen von Diskriminierung sowohl in der Struktur der Einrichtungen als auch in der konkreten Arbeit mit Klient(inn)en zu erkennen und zu analysieren, um sie in der Perspektive verändern zu können. Nicht zuletzt geht es dabei darum, die eigene Eingebundenheit in ausgrenzende Strukturen und Denkweisen zu erkennen und den eigenen Standpunkt immer wieder zum Thema zu machen“ (1997, S. 78).

Hier setzt auch die letzte Phase an, in denen Umsetzungsmöglichkeiten antirassistischer Konzepte diskutiert werden, z.B. die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit oder die Schaffung multi-ethnischer Teams. Als Voraussetzung für die Umsetzung antirassistischer Konzepte in die Praxis erachten die Autorinnen die Bereitschaft, eine Selbstevaluation bezüglich Diskriminierung vorzunehmen (vgl. Kalpaka/Wilkening 1997, S. 79). Sie verweisen auf eine Checkliste von Hinz-Rommel mit zahlreichen Fragen zu den Zielen der Einrichtung, den Minderheiten, dem Personal, der Leitung, der Organisation, der Fort- und Weiterbildung und der Öffentlichkeitsarbeit (vgl. ebd., Checkliste im Anhang, S. 109 - 113). Auf der Grundlage der Checkliste kann das Erreichte bilanziert und erwünschte bzw. unerwünschte Entwicklungen diskutiert werden.

In Bezug auf die gesellschaftliche und institutionelle Dimension ethnischer Vorurteile sind die Präventionsmaßnahmen im Sinne Antirassistischer Erziehung weitreichend und vielfältig (vgl. z.B. Lanig 1996; Leiprecht/Riegel/Held/Wiemeyer 2001; Posselt/Schumacher 2001).

Im Kontext der institutionalisierten Diskriminierung heben beispielsweise Diehm/Radtke zwei Anti-Diskriminierungsstrategien hervor (1999, S. 187ff): Zum einen die Qualifikation und Kompetenz des Personals und zum anderen die Organisation und den Eigensinn von Schule zu untersuchen.

„Gezielt wird auf die Professionalisierung des Personals, betont wird seine Verantwortung für die Effekte von Selektionsentscheidungen im Sinne einer Kontrolle der intendierten und nicht-intendierten Folgen von Entscheidungen“ (Diehm/Radtke 1999, S. 187).

„Der zweite Interventionspunkt liegt in der Schulentwicklungs- bzw. Jugendplanung. Es könnte angesichts institutioneller Diskriminierung die Aufgabe einer lokalen Bildungspolitik sein, die Struktur des Schul- und Bildungsangebots stadtteilbezogen auf die veränderte Schülerpopulation hin zu übersetzen. Sie müsste versuchen, die Mechanismen, die zu Benachteiligungen von ethnisch definierten Gruppen führen, beispielsweise stadtteilbezogene Disparitäten im Bildungsangebot, in den Schulentwicklungsplänen vorwegzunehmen, um sie auf diese Weise außer Kraft zu setzen“ (ebd., S. 190)³².

IV.4.3 Kritische Reflexion und tabellarische Zusammenfassung

Antirassistische Erziehung schafft die Voraussetzungen für eine fundierte Analyse der Ideologie des Rassismus. Da die Ursachen, die Folgen des Rassismus wie die Maßnahmen gegen rassistische Ideologien in jeder Gesellschaft unterschiedlich sind, ist es notwendig, einen antirassistische Ansatz speziell für die Bundesrepublik Deutschland zu entwickeln. Hier weist die Bundesrepublik seit Jahrzehnten ein Forschungsdesiderat auf, das vor dem Hintergrund nationalistisch, rechtspopulistisch wie rechtsextremistisch orientierter Gesinnungen bzw. Parteien und einer – z.B. durch Schulvergleichsuntersuchungen - nachgewiesenen Diskriminierung ethnischer Minderheiten nicht zu verantworten ist.

³² Zur Gefahr, dass diese Ziele im Zuge der (Teil-)Autonomisierung von Schule im Erziehungs- und Bildungsbereich gänzlich aus dem Blickfeld geraten vgl. Radtke/Weiß 2000.

Eine Herausforderung bei der Konzeptionierung ist es, die Schwachpunkte bisheriger Ansätze wie z.B. inflationärer Gebrauch des Begriffs „Rassismus“³³, problematische Zielstellung und Methodik „antirassistischer“ Trainings, fehlende didaktisch-methodische wie curriculare Handreichungen und unzureichende Ansätze zur Verminderung des institutionellen Rassismus, zu beseitigen. Ansätze zum Abbau von Vorurteilsideologien haben diese Schwachpunkte auf den verschiedenen Präventionsebenen zu berücksichtigen.

Wird auf der Personenebene eine konfliktorientierte Perspektive eingenommen mit dem Ziel, Angehörigen der Dominanzgesellschaft Unterdrückungsmechanismen bewusst werden zu lassen, besteht die Gefahr, die Heranwachsenden als „Täter“ bzw. „Schuldige“ zu stigmatisieren. Vielfach gelingt es kaum, die in der Antirassistischen Arbeit häufig vorzufindende Dichotomie Mehrheitsgesellschaft vs. Minderheiten zu überwinden. In ihrer Fokussierung auf ethnische Minderheiten in der Einwanderungsgesellschaft bleiben wichtige Facetten des ethnischen Vorurteils, z.B. innerhalb ethnischer Minderheiten, ethnischer Minderheiten gegenüber der Mehrheitsgesellschaft u.a.m., ausgeklammert. Insofern sollten antirassistische Trainings alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer - unabhängig vom Migrationshintergrund – ergebnisoffen einbeziehen³⁴.

Auf der Unterrichtsebene sind nur wenige Ansätze einer antirassistischen Didaktik und Methodik zu finden. Dies liegt vor allem darin begründet, dass Antirassistische Erziehung einer Didaktisierung und Curricularisierung politischer Problemlagen skeptisch gegenüber steht. Damit werden die Chancen einer antirassistischen Bildungsarbeit aber von vornherein verkannt. Wie praxisnah Antirassistische Erziehung und Bildung sein kann, zeigen das Lerngruppenkonzept von Rätzkel und der an den Cultural Studies orientierte Ansatz von Cohen. Bei beiden Ansätzen besteht allerdings die Gefahr der ethnischen Segregation, da sie sich in erster Linie an Mehrheitsangehörige richten, mit dem Ziel, ein Bewusstsein für personelle wie strukturelle Komponenten von Ideologien zu entwickeln.

Auf der Schulebene finden sich zahlreiche Einzelmaßnahmen von hoher Qualität. Zum Teil mangelt es den Maßnahmen an Struktur und Vernetzung. Im Zuge der Europäisierung, Internationalisierung und Migration dürfte zudem die Konzentration auf die Ideologie des biologischen Rassismus aktuelle (welt-)gesellschaftliche Entwicklungen unberücksichtigt lassen. Wie die Untersuchungen zur Verbreitung ethnischer Vorurteile gezeigt haben, benötigt die Institution Schule eine Flexibilität im Umgang mit den vielfältigen Formen gesellschaftlicher Vorurteilsideologien, insbesondere der Ideologie des kulturalistischen Rassismus.

³³ Der Begriff des „Rassismus“ – und mit ihm auch der Begriff des „Antirassismus“ (vgl. z.B. Kalpaka 1992; Haugg 1992; Reemtsma 1998; Gillborn 2000, S. 85ff) – ist alles andere als unproblematisch. Es ist unter anderem kritisierbar, dass mit der Fokussierung des Erkenntnisinteresses auf die Konstruktion von „Rasse“ einer Polarisierung von Bevölkerungsgruppen (z.B. Schwarze – Weiße) Vorschub geleistet wird. Des Weiteren kann dieser Begriff dazu missbraucht werden, jegliche Handlungsweisen pauschal als Benachteiligung ethnischer Minderheiten zu „entlarven“. Klassisches Beispiel ist die Reaktion eines Schülers mit Migrationshintergrund, der die Zensurengebung einer Lehrerin als „Ausdruck einer rassistischen Gesinnung“ verstanden wissen will.

³⁴ Auch wenn eine Evaluation von Trainings in jedem Fall erforderlich ist, greift der Versuch, den erwarteten Effekt der Vorurteilsminderung bei den Teilnehmer/innen unmittelbar im Anschluss unter Eliminierung anderer Einflussfaktoren nachweisen zu wollen, zu kurz (vgl. z.B. Zick 2002, S. 60). Stattdessen sollten Evaluationskonzepte entwickelt werden, die es erlauben, die Einstellungen von Personen über einen längeren Zeitraum zu ermitteln.

Tabelle 6: Zusammenfassende Darstellung von Maßnahmen zum Abbau ethnischer Vorurteile im Rahmen Antirassistischer Erziehung

Grundlagen des Ansatzes der Antirassistischen Erziehung
<p>Gesellschaftliche Entwicklung Hohe Fremdenfeindlichkeit in Europa; Zunahme rechtsextremistischer und fremdenfeindlich motivierter Gewalt; Rechtsextremismus und Rassismus</p> <p>Ziele und Inhalte Antirassistische Erziehung richtet ihr erkenntnisleitendes Interesse zum einen auf die Minderheitsgesellschaft und thematisiert den erfahrenen Alltags- und institutionellen Rassismus. Zum anderen stehen rassistische Praxen der Mehrheitsgesellschaft, wie sie sich in Benachteiligungen, Ausgrenzungen, Stereotypisierungen und Diskriminierungen manifestieren, im Mittelpunkt.</p>
Schulischer Umgang mit ethnischen Vorurteilen
<p>Maßnahmen zur Aufdeckung und Beseitigung der – in erster Linie als Ideologie definierten – ethnischen Vorurteile sollen unter Berücksichtigung der Erfahrungen Angehöriger diskriminierter Personengruppen auf folgenden Ebenen eingeleitet werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorurteilsprävention auf der <i>Personenebene</i> durch <i>Antirassismustrainings</i>, - Vorurteilsprävention auf der <i>Ebene des Unterrichts und Curriculums</i> durch eine <i>antirassistische Didaktik</i>, - Vorurteilsprävention auf der <i>Institutions- und Gesellschaftsebene</i> durch <i>Aufdeckung und Bekämpfung des institutionellen wie gesellschaftlichen (Alltags-)Rassismus</i>.
Kritik
<p>Die Schwachpunkte Antirassistischer Erziehung werden vorrangig in</p> <ul style="list-style-type: none"> • dem „inflationären“ Gebrauch des Begriffs „Rassismus“, • der Gefahr der Polarisierung von Gruppen (z.B. Schwarze und Weiße) und • der unzureichenden unterrichtlichen und curricularen Konkretisierung antirassistischer Inhalte, Methoden, Medien und Zielstellungen <p>gesehen.</p>

IV.5 Zusammenfassung

Als Ergebnis der im letzten Teil erfolgten Suche nach einem Ansatz zur theoretischen Fundierung der schulischen Prävention ethnischer Vorurteile innerhalb des interkulturellen Diskurses kann festgehalten werden.:

Viele der in den 1970er und 1980er Jahren in der bundesrepublikanischen Diskussion entwickelten Einzelansätze verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen sind wenig geeignet, ethnische Vorurteile zu beseitigen. Die in dem Exkurs exemplarisch vorgestellten Maßnahmen zur Prävention ethnischer Vorurteile konzentrieren sich auf den personellen, intergruppalen bzw. unterrichtlichen Bereich und laufen Gefahr, der Herausbildung ethnischer Vorurteile unter Schülerinnen und Schülern Vorschub zu leisten.

Der Ansatz der *Interkulturellen Erziehung* – als Kritik an der Ausländerpädagogik seit den 1980er Jahren entwickelt – bietet in seiner begegnungs- und konfliktorientierten Ausrichtung eine Grundlage für den Umgang mit ethnischen Vorurteilen in der Einwanderungsgesellschaft. Die Prävention ethnischer Vorurteile setzt dabei auf personeller, gruppenspezifischer, schulischer wie gesellschaftlicher Ebene an. Es liegen zahlreiche konzeptionelle Konkretisierungen vor, welche die Basis für eine Prävention bilden können. Aufgrund der Akzentuierung einer Interkulturellen Erziehung für und in der Einwanderungsgesellschaft gelingt es jedoch nicht, ethnische Vorurteile in ihrem historischen und internationalen Kontext in angemessener Form zu berücksichtigen.

Die seit den 1990er Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnenden Ansätze einer *Europa- und Eine-Welt-Erziehung* konzentrieren ihr erkenntnisleitendes Interesse in erster Linie auf die Entstehung und Entwicklung ethnischer Vorurteile im Kontext der Europäisierung und Internationalisierung. Mit der Berücksichtigung der europäischen wie weltgesellschaftlichen Dimension bietet sich die Möglichkeit, historisch gewachsene transnationale wie globale Herrschaftsverhältnisse transparent zu machen. Die an diesen Ansätzen orientierten Bildungsmaterialien können einen wichtigen Beitrag zum Abbau ethnischer Vorurteile leisten. Kritisch zu betrachten sind – insbesondere im Hinblick auf die Europaerziehung - Einzelansätze und Empfehlungen, in denen historische Entwicklungen ethnozentristisch verkürzt, ideologische Implikationen ausgeklammert und Polarisierungen gefördert werden.

Die in der bundesrepublikanischen Diskussion der 1990er Jahre wenig Beachtung findende *Antirassistischen Erziehung* richtet ihren Focus auf die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Ideologie des Rassismus unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf Angehörige diskriminierter ethnischer und kultureller Minderheiten. Prävention setzt auf dieser Grundlage primär im strukturellen Bereich an und setzt sich die Beseitigung rassistischer Praxen der Dominanzgesellschaft und ihrer Subsysteme (wie das Erziehungssystem) zum Ziel. Wesentliche Schwachpunkte antirassistischer Ansätze liegen in der mangelnden schulpädagogischen und didaktisch-methodischen Fundierung.

V. Entwicklung eines Konzepts zur schulischen Prävention ethnischer Vorurteile im Rahmen Interkultureller Pädagogik

In der Diskussion um eine Interkulturelle Pädagogik ist kein Ansatz geeignet, die alleinige Grundlage für ein umfassendes Konzept zur Prävention ethnischer Vorurteile in der Schule zu bilden. Eine Verbindung der dargestellten Ansätze bleibt im Rahmen der Entwicklung eines Präventionskonzepts eine der dringlichsten schulpädagogischen Aufgaben¹. Es gilt, die Diskursstränge innerhalb Interkultureller Pädagogik zusammenzuführen und unter Berücksichtigung bisheriger Ergebnisse Wege zu einem interkulturell ausgerichteten Präventionskonzept aufzuzeigen. Bevor nun auf die Entwicklung des Konzepts zur schulischen Prävention ethnischer Vorurteile im Rahmen Interkultureller Pädagogik eingegangen wird, soll zwei grundlegenden konzeptionellen Fragestellungen nachgegangen werden:

1. Zum einen erscheint es im Rahmen der Entwicklung eines Präventionskonzepts sinnvoll, das Verhältnis Interkultureller Erziehung zu den möglichen Anschlussansätzen der Europa- und Eine-Welt-Erziehung sowie der Antirassistischen Erziehung zu klären.
2. Zum anderen sollte im Überblick herausgearbeitet werden, wie in der vorliegenden Arbeit die Ansätze Interkultureller Pädagogik auf den einzelnen Präventionsebenen unter Berücksichtigung des jeweiligen in der schulischen und unterrichtlichen Praxis vorfindbaren Bedingungskontexts zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

¹ Wenn im Folgenden der Versuch einer Verbindung von Ansätzen Interkultureller Pädagogik unternommen wird, sollte im Vorfeld ein grundlegendes Problem dieses Vorhabens Erwähnung finden: Die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik in den letzten drei Jahrzehnten zeigt, dass die Frage nach dem Umgang mit Pluralität, Heterogenität und Vielfalt in der erziehungswissenschaftlichen Forschung gerne an die Interkulturelle Pädagogik als erziehungswissenschaftliche „Spezialdisziplin“ weitergeleitet wird. Eine Verbindung einzelner Ansätze Interkultureller Pädagogik könnte dieser Tendenz Vorschub leisten, wenn der Eindruck entstünde, dass interkulturelle Ansätze nur untereinander integrierbar seien. Vor dem Hintergrund der zu konstatierenden Ablehnung der Thematisierung von Herausforderungen und Problemstellungen des kulturellen Wandels innerhalb der sogenannten „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ besteht die Gefahr, dass auch die Prävention ethnischer Vorurteile als eine genuine Aufgabe Interkultureller Pädagogik angesehen wird. Die Ablehnung der kritisch-reflexiven Beschäftigung mit einem zentralen erziehungswissenschaftlichen Problem ist als institutionelle Ideologie im homogenisierenden Wissenschaftsbetrieb zu analysieren. Die Allgemeine Pädagogik wird sich die Fragen stellen müssen, ob sie im Zuge der Internationalisierung, Europäisierung und Migration den Anspruch auf „Universalität“ aufrecht erhalten kann oder ob sie sich gegenüber einer Interkulturellen Pädagogik auf gleicher Ebene öffnet. Eine Synthetisierung von Ansätzen der Allgemeinen Pädagogik mit Ansätzen der Interkulturellen Pädagogik wäre ein deutliches Signal an die erziehungswissenschaftliche Forschung, die Homogenisierungstendenzen innerhalb der Allgemeinen Pädagogik kritisch zu durchleuchten und die Sonderstellung der Interkulturellen Pädagogik innerhalb dieser Disziplin zu beseitigen (vgl. Lüddecke 2004). Gleichzeitig steht allerdings immer auch eine sich gegenüber anderen Paradigmen abgrenzende sogenannte „Interkulturelle Pädagogik“ unter Ideologieverdacht. Der Bezug zum Universellen in der Allgemeinen Pädagogik bietet für die Interkulturelle Pädagogik die Möglichkeit zum kritisch-reflexiven Umgang mit Kulturalisierung und Ethnisierung. Somit wäre eine Synthetisierung Interkultureller und Allgemeiner Pädagogik – nicht nur im Hinblick auf die Vorurteilsprävention – für *beide* Seiten von besonderer Bedeutung.

Zu 1: Zum Verhältnis der dargestellten Ansätze Interkultureller Pädagogik zueinander

Bei der Entwicklung eines Konzepts zur Prävention ethnischer Vorurteile im Rahmen ausgewählter Ansätze Interkultureller Pädagogik wird es notwendig sein, die in der einschlägigen Literatur nur selten explizit genannten Unterschiede hinsichtlich der jeweiligen Zielstellungen, Inhalte, Methoden wie Adressaten hervorzuheben, um den – im Falle einer „Vermischung“ berechtigten – Vorwurf des Eklektizismus zu entkräften. Innerhalb der einschlägigen Diskussion gibt es verschiedene Vorstellungen, in welchem Verhältnis die Ansätze der Interkulturellen, Europa-, Eine-Welt- oder Antirassistischen Erziehung zueinander stehen. In der bundesrepublikanischen Diskussion kristallisieren sich folgende vier Auffassungen heraus:

1. Zum ersten wird von der generellen *Unvereinbarkeit der Ansätze Interkultureller Pädagogik* ausgegangen. Dabei werden Schwachpunkte des jeweils kritisierten Ansatzes als so gravierend eingeschätzt, dass ein Fortbestand mit den eigenen Zielstellungen nicht vereinbar ist.

Abbildung 1: Grundsätzliche Unvereinbarkeit der Ansätze Interkultureller Pädagogik

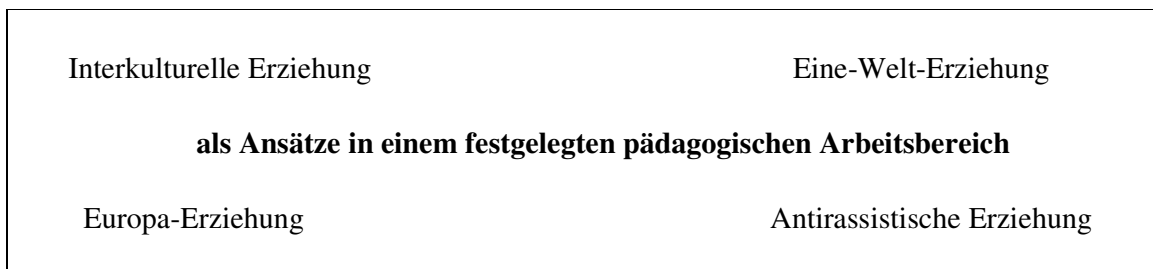


Besonders vehement wird diese Position seitens der Antirassistischen Erziehung vertreten (vgl. z.B. Mullard 1991). Scherr (1997) beispielsweise betrachtet den Ansatz der Interkulturellen Erziehung als gescheitert und möchte ihn durch eine Antirassistische Erziehung ersetzt wissen. Unterstützung findet diese Auffassung auch von anderen Kritikerinnen und Kritikern des Ansatzes interkultureller Erziehung (vgl. z.B. Hamburger 1994; Bukow/Llaryora 1998; Diehm/Radtke 1999). Sie sind der Ansicht, dass Interkulturelle Erziehung unter Rückgriff auf kulturalisierende und ethnisierende Definitionen, Theorien und Konzepte Unterscheidungsmuster reproduziere, die einer gesellschaftlichen und institutionellen Diskriminierung dienlich seien, und fordern eine stärkere Verankerung Antirassistischer Erziehung in pädagogischen Handlungsfeldern. Allein der antirassistische Ansatz wird als geeignet betrachtet, erlebte Diskriminierungen von Migrantinnen und Migranten im institutionellen wie gesellschaftlichen Kontext zu thematisieren und zu beseitigen (vgl. Essed/Mullard 1991; Mecheril/Teo 1997).

Die Argumentation der Kritikerinnen und Kritiker, Interkulturelle Erziehung sei ein Instrument der Mehrheitsgesellschaft zur Stabilisierung von Herrschaft und Macht, ist plausibel. Die Forderung nach der Abschaffung des Ansatzes Interkultureller Erziehung geht allerdings vor allem aus drei Gründen zu weit: Zum einen stellt sich die Frage, ob die Gefahr, Herrschaftswissen zu sein, nicht allen Ansätzen innewohnt. Zum zweiten wird übersehen, dass gerade die Ausblendung der in der Schulrealität vorzufindenden Pluralität, Heterogenität und Vielfalt der Stabilisierung kultureller Hegemonie dient. Zum dritten wird nicht der Tatsache Rechnung getragen, dass es sich bei der Interkulturellen Erziehung um einen veränderbaren und anschlussfähigen Ansatz handelt, der einen fundierten theoretischen Bezugsrahmen für das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern bietet. Sinnvoller als eine Beseitigung „konkurrierender“ Ansätze Interkultureller Pädagogik wäre es, die Vorzüge der jeweiligen Ansätze hervorzuheben und Verbindungen herzustellen.

2. Es wird – zweitens – für eine Koexistenz der Ansätze plädiert. Den Ansätzen werden innerhalb pädagogischer Handlungsfelder *unterschiedliche* „Aufgabenbereiche“ je nach Alter bzw. Entwicklungsstand der Heranwachsenden zugeordnet. Einzelansätze Interkultureller Pädagogik – so die Argumentation – lassen sich am ehesten in denjenigen pädagogischen Arbeitsfeldern realisieren, in welchen affine Zielsetzungen, Inhalte und Methoden existieren.

Abbildung 2: Arbeitsteilung zwischen den Ansätzen Interkultureller Pädagogik



Auernheimer beispielsweise befürwortet eine Verbindung der Ansätze der Interkulturellen und Antirassistischen Erziehung. Aufgrund der spezifischen Schwerpunkte sind sie seiner Auffassung nach allerdings nur für bestimmte Altersgruppen geeignet. Interkulturelles Lernen sollte im Elementarbereich und in der Grundschule, Antirassistische Bildung dagegen in den Sekundarstufen umgesetzt werden. Auernheimer kommt zu dem Schluss:

„Die Ansätze müssen sich, recht verstanden, keineswegs ausschließen. Interkulturelle Erziehung mit dem Schwerpunkt auf der Sozialerziehung, auf der Sensibilisierung der Kinder für Außenseiterpositionen, auf der Förderung von Empathie, Konfliktfähigkeit und Solidarität im sozialen Nahbereich kann als primäre Aufgabe der Vorschul- und Grundschulerziehung gesehen werden. (...). Multiperspektivische Allgemeinbildung und politische Bewußtseinsbildung sind aber vorwiegend Aufgabe der Sekundarstufe“ (1996, S. 201f).

Unter Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Heranwachsenden und der institutionellen Rahmenbedingungen vollzieht sich ein didaktisch-methodischer Wandel vom konkreten, sinnlich Wahrnehmbaren

„Im Kindergarten sollten die Kinder multikulturelles Zusammenleben als selbstverständlich erfahren können. Wichtig hierfür ist die Erfahrung von Mehrsprachigkeit, was die Forderung nach einem mehrsprachigen pädagogischen Team impliziert. (...). Der in der Elementarerziehung favorisierte Situationsansatz fördert ein unaufdringliches Eingehen auf interkulturelle Aspekte der kindlichen Lebenswelt. Noch weniger als in der Schule ist es hier angebracht, andere Kulturen als Gegenstand zu ‚behandeln‘, weil dies nur die Stereotypenbildung fördert (Auernheimer 1998, S. 24f).

zum Abstrakten:

„Multiperspektivische Bildung zielt ab auf die Einnahme fremdkultureller Perspektiven in Geschichte, Sozialkunde und Religion. (...). Relevanter Teil der politischen Bildung ist die Einsicht in das Wohlstandsgefälle zwischen Nord und Süd oder – innerhalb Europas – zwischen West und Ost, womit auch Migrationsursachen deutlich werden. Auch die strukturelle Benachteiligung von Migranten muß Unterrichtsthema sein. (...). In der Grundschule wird man die Irrationalität und die stigmatisierende Wirkung von Vorurteilen auf altersgemäße Weise verdeutlichen, in der Sekundarstufe wird man auch rassistische Mediendiskurse analysieren und die gesellschaftlichen Funktionen von Rassismus zum Thema machen“ (Auernheimer 1998, S. 25).

Diese von Auernheimer favorisierte Arbeitsteilung scheint vor allem aus folgenden Gründen fragwürdig: Die in dem zweiten Teil der Arbeit vorgestellten Untersuchungsergebnisse belegen, dass ethnische Stereotype und Vorurteile schon zu einem frühen Zeitpunkt wahrgenommen und entwickelt werden können. Eine Pädagogik im Elementar- und Primarbereich, die präventiv gegen Vorurteile vorgehen will, wird sowohl den Aufbau und die Verfestigung ethnischer Vorurteile als Einstellung in der frühkindlichen wie kindlichen Entwicklung als auch die vorurteilsbegünstigenden Bedingungen in den Kontext institutioneller und gesellschaftlicher Ideologien stellen müssen. Es ist fraglich, ob die Vor- und Grundschule eines pädagogischen „Schonraums“ bedarf, in dem konfliktpädagogische Konzeptionen ausgeblendet bleiben bzw. ob Antirassistische Erziehung in den Sekundarstufen auf grundlegende in der Vor- und Grundschule im Rahmen der multiperspektivischen Allgemeinbildung und politischen Bewusstseinsbildung entwickelten Kompetenzen verzichten kann. Des Weiteren bleibt es unverständlich, warum die Herausbildung interkultureller Kompetenzen temporär einzugrenzen ist. Die von Auernheimer geforderte Antirassistische Pädagogik in den Sekundarstufen I und II ist ohne eine gleichzeitige Weiterentwicklung interkultureller Kompetenzen in der schulischen Praxis nicht umsetzbar.

3. Innerhalb der Diskussion existiert - drittens – die Vorstellung, dass die einzelnen Ansätze nicht arbeitsteilig für sich stehen sollen, sondern *punktuell zu verbinden* sind. Ausgangspunkt ist zunächst die Notwendigkeit einer präzisen begrifflichen Trennung der Einzelansätze Interkultureller Pädagogik. Falls die Voraussetzungen dafür vorliegen, kann es dann zu einer teilweisen Verbindung von Ansätzen kommen. Dabei wird der Versuch unternommen, die zunächst hinsichtlich ihrer Begrifflichkeiten, Zielstellungen, Inhalte, Methoden und Medien zu unterscheidenden Ansätze in Einzelbereichen zusammenzuführen.

Abbildung 3: Punktueller Zusammenführung der Ansätze Interkultureller Pädagogik

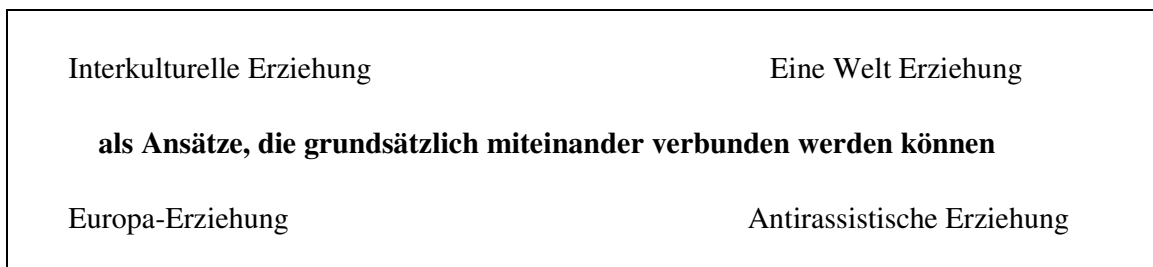


Für diese Form der Verbindung setzt sich beispielsweise Kiper (1996) ein. Sie plädiert dafür, Interkulturelle und Antirassistische Erziehung in der Grundschule begrifflich-theoretisch voneinander abzugrenzen und unterrichtlich-praktisch zusammenzuführen.

Hinsichtlich dieses Versuches der Zusammenführung gibt es sowohl erziehungswissenschaftlich-theoretische wie auch pädagogisch-praktische Einwände. Mit Blick auf die Vielschichtigkeit und Komplexität der Diskussion um Interkulturelle Pädagogik bleibt die Vorstellung von Ansätzen, die sich hinsichtlich ihrer Ziele, Inhalte und Methoden präzise voneinander trennen lassen, ein Wunschdenken. Das Gegenteil ist eher der Fall. So können die einzelnen Ansätze nur tendenziell voneinander unterschieden werden. Vor diesem Hintergrund bleibt fraglich, ob genau bestimmt werden kann, in welchen einzelnen Bereichen die Ansätze zusammenzuführen sind. In der schulpädagogischen Praxis erweist sich eine deutliche Unterscheidung zwischen Interkultureller oder Antirassistischer Pädagogik als schwieriges Unterfangen. Erst unter der Berücksichtigung der spezifischen Bedingungsfaktoren ethnischer Vorurteile wird sich in der Praxis ermitteln lassen, wie und an welchen Punkten die Ansätze miteinander zu verbinden sind.

4. Über eine punktueller Verbindung hinaus wird, viertens, eine grundsätzliche, auf alle Arbeitsfelder bezogene inhaltliche, intentionale und methodische *Erweiterung eines Ansatzes um andere Ansätze Interkultureller Pädagogik* als sinnvoll erachtet.

Abbildung 4: Grundsätzliche Vereinbarkeit der Ansätze Interkultureller Pädagogik



Grundlegend ist die Vorstellung, der Ansatz der Interkulturellen Erziehung müsse im Zuge des kulturellen Wandels um den Ansatz der Europa-Erziehung (vgl. Hohmann 1989; Nieke/Luchtenberg 1994; Nieke 2000; Boos-Nünning 2000; Luchtenberg 2003), Europa- wie Eine-Welterziehung (vgl. z.B. Nestvogel 1994, 2001, 2002b,) oder Antirassistischen Erziehung (vgl. z.B. Kalpaka/Räthzel 1994; Kalpaka/Wilkening 1997; Leiprecht 2001a; Lüddecke 2003) ergänzt werden.

Boos-Nünning konstatiert:

„Das Leben im heutigen und noch mehr im künftigen Europa stellt neue Anforderungen an Kinder und Jugendliche und an deren professionelle Erzieher. Die neuen Generationen sollen sich in einem noch deutlich erweiternden Europa zurechtfinden, Mobilität über die Grenzen der Nationalstaaten hinweg entwickeln, in anderen europäischen Ländern berufliche Chancen wahrnehmen. Gleichzeitig sollen Kinder mit der multikulturellen Vielfalt im eigenen Land umgehen können, obwohl die Länder immer nationalstaatlich geprägt waren und es wahrscheinlich noch lange bleiben werden. Für die letztere Aufgabe hat die Pädagogik das Konzept der interkulturellen Bildung oder Erziehung entwickelt, an die erstere nähert sich, bisher vorsichtig, der Gedanke einer europäischen Bildung an – zwei Ansätze, die jeweils eigene Begründungen und eigene Wurzeln besitzen und bisher kaum zusammengeführt wurden und werden“ (2000, S. 80).

Luchtenberg (2003) verdeutlicht die Verbindungslinien der Interkulturellen und Europa-Erziehung in der Schule und im Unterricht unter Berücksichtigung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten:

„Europäische und interkulturelle Erziehung können sehr ähnlich sein, wenn der Unterricht in einer Klasse stattfindet, zu deren Schülerpopulation ausschließlich Kinder aus europäischen Ländern gehören: Zielgruppe, Ausgangspunkt und Fächerbindung dürften sich dann nicht zwischen interkulturellen und europäischen Ansätzen unterscheiden. Es bleibt allerdings das unterschiedliche Ziel „Leben in der multikulturellen Gesellschaft“, das sich auf die engere Umgebung bezieht, sich allerdings auch auf das zukünftige Staatesgebilde „Europa“ übertragen lässt. Umgekehrt ist die Entwicklung europäischer Identität auch Teil der Befähigung zum Leben in einer multikulturellen Gesellschaft, jedoch haben die dazu nötigen Kompetenzen – Toleranz, Akzeptanz von Anderen, Bereitschaft zu mehrperspektivischem Denken, Ambiguitätstoleranz, Handlungs- und Kommunikationskompetenz – in multikultureller Umgebung – keinen unmittelbaren Bezug zu Europa, wenn auch die Anwendung dieser Kompetenzen auf eine europäische multikulturelle Gesellschaft vorstellbar ist“ (S. 183ff; zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden interkultureller und europäischer Erziehung vgl. auch Tabelle S. 184).

Um der Gefahr eines Eurozentrismus zu entgehen, darf eine Verbindung des Ansatzes der Interkulturellen Pädagogik mit dem Ansatz der Europa-Erziehung allerdings nicht auf die Kulturen Europas beschränkt bleiben (vgl. z.B. Boos-Nünning 2000, S. 87f; Luchtenberg 2003, S. 180ff).

„Im Kontext der europäischen Einigung muss Interkulturelle Pädagogik neu bestimmt werden. Sie darf nicht auf die Stärkung einer ‚Europakompetenz‘ reduziert werden, in deren Folge es zu neuen kulturellen Abgrenzungen bzw. Abschottungen gegenüber dem Rest der Welt kommen kann. (...). Die fortschreitende Globalisierung einerseits wie auch die grenzüberschreitende mediale Versorgung der Weltbevölkerung sind nur zwei Aspekte, die darauf verweisen, dass eine Beschränkung auf die ‚europäischen Kulturen‘ nur Eurozentrismus bewirken würde und nicht der richtige Ansatz bei der Vermittlung einer Europakompetenz im Rahmen der interkulturellen Erziehung sein kann. Es kommt viel mehr darauf an, das Konzept der interkulturellen Erziehung, das sich bislang vorrangig mit den Folgen der Migrationsbewegungen nach Europa beschäftigt hat, mit dem Konzept einer ‚Erziehung für Europa‘ sinnvoll zu verbinden“ (Boos-Nünning 2000, S. 87).

Nestvogel unterscheidet zwischen drei Strömungen interkulturellen Lernens – Interkulturelle Erziehung, Europa-Erziehung und Eine-Welt-Lernen – und setzt sich für eine Verbindung dieser Ansätze ein. Der dritten Strömung schreibt sie eine besondere Bedeutung zu:

„Die dritte Strömung interkulturellen Lernens entstand aus der seit den siebziger Jahren dokumentierten Dritte-Welt- (und später Eine Welt-)Pädagogik sowie der entwicklungspolitischen Bildung (...)“ (Nestvogel 2001, S. 47).

„Eine interkulturelle Pädagogik im Sinne eines Lernens für Europa kann ebenso zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen, wenn Menschen europäischer Länder nicht nur ihre innereuropäischen Gemeinsamkeiten entdecken, sondern auch ihre innereuropäischen Divergenzen, das heißt die über viele Jahrhunderte in verschiedenen Konstellationen geführten Kriege und produzierten Feindbilder nicht einfach verdrängen (sie tauchen dann bei Konflikten, zum Beispiel in interkulturellen Jugendbegegnungen, unaufgearbeitet wieder auf). Darüber hinaus wäre kritisch die nach außen gerichtete europäische Kolonial- und Eroberungsgeschichte aufzuarbeiten und zu erkennen, wie viele Spuren außereuropäische Völker in Europa hinterlassen haben, die konstitutiver Bestandteil dessen sind, was heute europäische Kultur genannt wird. (...). Zusammenfassend trägt interkulturelles Lernen vor allem zu sozialer Gerechtigkeit bei und hat in ihrer dritten Strömung auch über ökonomische und ökologische Zusammenhänge im Weltsystem aufzuklären und Handlungsorientierungen zu vermitteln. Wo keine soziale Gerechtigkeit herrscht, wird auch keine ökologisch und ökonomisch nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung stattfinden können“ (ebd., S. 49f).

Ferner wird auf die Notwendigkeit einer Verbindung Interkultureller und Antirassistischer Erziehung hingewiesen (vgl. z.B. Attia 1997; Rinke 2000, S. 102f; Lüddecke/Otyakmaz 2001; Leiprecht 2001a; Lüddecke 2003). Voraussetzung ist, dass die Ansätze als vielschichtig, offen, veränderbar und integrierbar betrachtet werden.

„Eine Verbindung mit antirassistischen Konzepten scheint hilfreich, da sich diese stärker auf gesellschaftstheoretische Analysen beziehen und strukturelle Macht- und Ausgrenzungsverhältnisse kritisieren. Zudem werden die Mechanismen der sozialen Konstruktion von Minderheitengruppen offengelegt und die Reduktionismen und Determinismen naturalisierender und kulturalisierender Zuschreibungen unter die Lupe genommen“ (Leiprecht 2001a, S. 39).

Der Versuch der Zusammenführung unterschiedlicher Ansätze Interkultureller Pädagogik ist vor allem deshalb zu begrüßen, weil dadurch die Möglichkeit geschaffen wird, Schwachpunkte der Einzelansätze zu überwinden. Dabei darf allerdings die Gefahr der unreflektierten Übernahme oder der Verfestigung von Schwachstellen nicht übersehen werden.

Der interkulturelle Ansatz zum Beispiel weist Schwachstellen auf, die durch eine Verbindung mit dem antirassistischen Ansatz vermindert bzw. beseitigt werden könnten. So darf zunächst vermutet werden, dass eine antirassistische Fundierung einer (Re-)Pädagisierung politischer Problemstellungen entgegensteht. Allerdings bleibt der antirassistische Ansatz einer Analyse struktureller Bedingungen verhaftet, die in letzter Konsequenz deterministische Interpretationen begünstigen. Das Problem der anderen Ansätze – insbesondere des interkulturellen Ansatzes – auf die Begriffe „Ethnie“ oder „Kultur“ fixiert zu bleiben, wird hier nur verlagert. Rösch konstatiert:

„In der Tat basiert auch der antirassistische Ansatz auf einer Differenzhypothese, allerdings bezieht sich die Differenz von Minderheiten und Mehrheit nicht auf die zu ermittelnde oder zugrunde gelegte Ethnie bzw. Kultur, sondern auf den gesellschaftlichen Status. Im Prinzip ist dieser Ansatz – ähnlich wie die Minderheitenpädagogik – in der Umsetzung ein zielgruppenspezifischer Ansatz. Wie schon der Name sagt, handelt es sich dabei um ein Gegenkonzept, das die Perspektive verschiebt: Die Mehrheit wird (anstelle der Minderheit in der Minderheiten- und der xenologischen Begegnungspädagogik) zur explizit ausgewiesenen Zielgruppe. Dieser Ansatz löst in weiten Teilen der Interkulturellen Pädagogik die Beschäftigung mit dem und den Fremden radikal ab“ (2000, S. 36f).

Wie kann der Gefahr der einseitigen Konzentration auf gesellschaftliche, kulturelle oder ethnische Mehrheiten bzw. Minderheiten begegnet werden? Als richtungsweisend kann hier die Herangehensweise von Attia (1997) gelten, die sich für eine Verbindung zweier gleichwertiger Konzeptionen ausspricht und die Interessen und Perspektiven aller Beteiligten in den Mittelpunkt gerückt sehen will. Sie schlägt vor,

„bei der Diskussion der verschiedenen Handlungsansätze zur Überwindung von Rassismus und Verarbeitung von Rassismuserfahrung den Aspekt des Kulturellen bzw. des Antirassismus nicht unvermittelt gegen- oder nebeneinander zu setzen, sondern zu einem ‚antikulturrassistischen‘ Ansatz zu verbinden. Die Verschränkung des ‚Kultur‘- und des ‚Macht‘-Aspekts, die über eine bloße Addition beider Ansätze hinausgeht, kann aber nur dann gelingen, wenn sie die vielschichtigen Interessen und Perspektiven der unterschiedlich Beteiligten an der Kultivierung und Durchsetzung von Rassismus, Antirassismus, Mono-, Multi- und Interkulturalität offenlegt und bearbeitet. Soll die Pluralität der Lebenswelten nicht zu einer Akzeptanz von Diskriminierung verkommen, so muß die Analyse der verschiedenen Interessen und Perspektiven handlungsleitend in die Arbeit mit Angehörigen der Mehrheit und der Minderheiten einbezogen werden. Erst wenn ein Ansatz die herrschende Perspektive verläßt, ist er auch in der Lage, ein Konzept vorzulegen, das zur Veränderung der bestehenden Verhältnisse beiträgt“ (Attia 1997, S. 283f).

Attia macht darauf aufmerksam, dass in den meisten Fällen in den Ansätzen interkultureller wie antirassistischer Erziehung die Perspektive diskriminierter Minderheiten ausgeblendet bleibt. Es zwar wird über Migrantinnen und Migranten geschrieben und gesprochen – ihre eigene Sicht wird jedoch negiert. In dieser Nichtbeachtung von Interessen spiegeln sich in der Gesellschaft und den Institutionen alltägliche rassistische Praxen. Attia plädiert dafür, dass im Sinne eines ‚antikulturrassistischen‘ Ansatzes in der Diskussion um Machtverhältnisse und kulturelle Pluralität die Perspektive derjenigen im Mittelpunkt stehen sollte, für die die bestehenden Verhältnisse soziale, politische, ökonomische, rechtliche Nachteile bedeuten bzw. sogar lebensbedrohend sind².

² Attia weist auf ideologische Schranken hin, die einen Schutz von Minderheiten verhindern, wenn sie schreibt: „Entsprechend den Machtverhältnissen, die auch in den Sozialwissenschaften und in pädagogischen und psychosozialen Praxen ihren Niederschlag finden, sind nur einzelne Ansätze vorzufinden, die auch tatsächlich die Interessen von diskriminierten Minderheiten berücksichtigen oder diese in den Mittelpunkt stellen. Es verwundert nicht, daß gerade diese Ansätze hauptsächlich von betroffenen Professionellen erarbeitet werden“ (Attia 1997, S. 281).

Zu 2: Verbindung der Ansätze Interkultureller Pädagogik im Hinblick auf die Prävention ethnischer Vorurteile

Nach der obigen Darstellung der zentralen Standpunkte in der Diskussion um das Verhältnis der Ansätze Interkultureller Pädagogik zueinander, können die ersten drei Standpunkte mit Blick auf das spezifische Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit als ungeeignet betrachtet werden, da sie mit der Vorstellung von dem Absolutheitsanspruch eines Ansatzes, einer „Arbeitsteilung“ oder einer punktuellen Verbindung zwischen den Ansätzen Interkultureller Pädagogik der Komplexität des untersuchten Phänomens nicht gerecht werden können.

Als richtungsweisend kann der vierte Standpunkt innerhalb der Diskussion um eine Verbindung interkultureller Ansätze betrachtet werden. Mit der Vorstellung von dynamischen, offenen, flexiblen wie anschlussfähigen Einzelansätzen in der Interkulturellen Pädagogik, die im Zuge ihrer Weiterentwicklung mit anderen Ansätzen unter Berücksichtigung der jeweiligen Wurzeln miteinander verbunden werden sollen, kann der Vielschichtigkeit zentraler Phänomene des kulturellen Wandels Rechnung getragen werden.

Zu den erziehungswissenschaftlich-theoretischen Desideraten gehört allerdings, der Frage nachzugehen, auf welche Weise die vier vorgestellten Einzelansätze Interkultureller Pädagogik konkret miteinander verbunden werden können. Und auch wenn es gelingen sollte, einen komplexen Ansatzverbund zu entwickeln, bliebe aus pädagogisch-praktischer Sicht weitgehend ungeklärt, wie ein solcher der schulischen Praxis zugänglich gemacht werden kann.

Zunächst ist festzuhalten, dass sich ethnische Vorurteile im Zuge der durch Migration, Europäisierung und Internationalisierung bedingten kulturellen Transformationsprozesse entwickeln und als Einstellungen von Personen oder Personengruppen und als institutionelle wie gesellschaftliche Ideologie wirksam werden können. Für ein Konzept zur Prävention ethnischer Vorurteile ist es vor diesem Hintergrund bedeutsam, eine Verbindung zwischen den vier vorgestellten zentralen Ansätzen Interkultureller Pädagogik unter Berücksichtigung der jeweiligen Möglichkeiten und Problemstellungen bzw. Grenzen herzustellen.

- Interkulturelle Erziehung als grundlegender Ansatz ist durchaus in der Lage, wesentliche Teilbereiche schulischer Realität in den Blick zu nehmen. Dieser Ansatz kann als Grundlage für ein Präventionskonzept dienen, bedarf allerdings einer Erweiterung, da der Schwerpunkt auf der Prävention von Vorurteilen als Einstellung in der Migrationsgesellschaft liegt.
- Hier bieten die Ansätze einer Europa-Erziehung und Eine-Welt-Erziehung die Möglichkeit, Vorurteilsprävention in den Kontext der innereuropäischen Geschichte, des 500-jährigen Kolonialismus und globaler bzw. weltgesellschaftlicher (Fehl-) Entwicklungen zu stellen.
- Der Ansatz der Antirassistischen Erziehung geht in seinen historischen wie politisch-ökonomische Analysen der sozialen Konstruktion ethnischer Minderheiten und Fremdbilder und ihrer gesellschaftlichen Funktion auf den Grund.

Aus der bisherigen Vorstellung der Interkulturellen Erziehung, der Europa- und Eine-Welt-Erziehung und der Antirassistischen Erziehung lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass diese Ansätze sehr unterschiedliche Inhalte, Methoden und Zielstellungen verfolgen und auf verschiedenen Ebenen – von der Ebene der Person bis hin zur Europa- und Weltgesellschaftsebene – präventiv wirksam werden können. Eine genaue Trennung der Ansätze ist nicht möglich. So wird beispielsweise der in erster Linie in Großbritannien und den Niederlanden entwickelte Ansatz der Antirassistischen Erziehung in der bundesrepublikanischen Diskussion nicht als eigenständiger Ansatz betrachtet; Antirassistische Erziehung ist vielmehr konstitutiver Bestandteil Interkultureller Erziehung und Bildung. Die Grenzen zwischen einer Interkulturellen Erziehung und einer Eine-Welt-Erziehung lösen sich in dem Moment auf, in dem beidseitig auf das multikulturelle Potenzial der hiesigen Einwanderungsgesellschaft verwiesen wird.

Die Frage nach der Zusammenführung der einzelnen Ansätze ist deshalb in erster Linie eine pädagogisch-praktische. Praxisrelevanz erhalten die Ansätze dann, wenn ihre Zielstellungen, Methoden und Inhalte einer Vorurteilsprävention dienen. Prävention kommt die Aufgabe zu, im Interesse der ethnischen Minderheiten oder ethnischen Kollektive, gegen die sich die Vorurteile richten, demokratische Defizite zu beseitigen.

Welche Maßnahmen zur Prävention auf welcher Ebene schwerpunktmäßig geplant und in die schulische Praxis umgesetzt werden, kann nur unter Berücksichtigung der komplexen Schulwirklichkeit Beantwortung finden. bzw. lässt sich letztlich erst im „lebendigen“ Schulentwicklungsprozess konkretisieren. Ein Konzept zur Prävention ethnischer Vorurteile hat sich immer auch mit den Einstellungen, den Interessen und dem Engagement der am Schulleben beteiligten Personen, mit dem situativen Kontext und den spezifischen institutionell-organisatorischen wie administrativen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule auseinander zu setzen. Hierfür ist es erforderlich, im Zuge der Schulentwicklung diesbezügliche Daten zu ermitteln, unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse in den Kontext verursachender Bedingungen zu stellen, um auf dieser Grundlage Schwerpunkte präventiver Maßnahmen ableiten, umsetzen und evaluieren zu können.

In der bundesrepublikanischen schulpädagogischen Diskussion sind zahlreiche Modelle vorgelegt worden, welche die am Schulleben beteiligten Personen als Initiatoren für die Entwicklung von Schule in den Mittelpunkt des Prozesses stellen (vgl. z.B. Rolff 1993; Horster 1998; Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW 1998, 2000). Auch wenn sich viele Modelle der Organisationentwicklung unterscheiden, so verfolgen sie das Interesse, Theorie und Praxis im schulischen Kontext in systematisierter Form – zumeist unter Angabe der notwendigen Schritte, Stufen, Phasen o.ä. – zusammenzuführen.

Als weitgehend anerkannt kann das von Dalin/Rolff/Buchen entwickelte und in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Bremen umgesetzte Konzept „Institutioneller Schulentwicklungsprozess“ (1998) gelten. Das Theorie-Praxis-Problem wird aus dieser Perspektive in erster Linie zum Implementationsproblem:

„Man könnte sagen, OE (Organisationsentwicklung, J. L.) versteht das gesamte Theorie-Praxis-Problem als Implementationsproblem, das darin besteht, die Frage zu beantworten: Wie müssen Verwaltung und Lehrer, Politiker und Wissenschaftler in allen Phasen des Wandels vor oder in Schulen zusammenwirken, damit das geschieht, was nötig ist“ (Rolff 1993, S. 170).

Dalin/Rolff/Buchen unterscheiden zwischen elf verschiedenen Phasen des Schulentwicklungsprozesses: der Initiierung, dem Einstieg, der Steuergruppe, dem Kontrakt, der Datensammlung, dem Datenfeedback, der Zielklärung bzw. Zielvereinbarung, der Maßnahmeplanung, der Implementation und der Evaluation (vgl. 1998, S. 45). Nach Abschluss dieser Phasen beginnt die nächste Runde des Entwicklungsprozesses.

Mit Blick auf die Entwicklung eines Präventionskonzepts können diese von Dalin/Rolff/Buchen hervorgehobenen Phasen Anregungen zur Implementation von Maßnahmen im Rahmen Interkultureller Pädagogik geben. Aus diesem Schulentwicklungskonzept kann abgeleitet werden: Bevor interkulturelle Maßnahmen auf den einzelnen Ebenen miteinander verbunden und umgesetzt werden, ist es notwendig, einen umfassenden Einblick in den interkulturell relevanten Bedingungskontext der Schule zu erhalten. Dafür müssen diesbezügliche Daten gesammelt und analysiert und Ziele vereinbart werden. Bei der Umsetzung handelt es sich keineswegs um einen abgeschlossenen Prozess; vielmehr sollen aus den Ergebnissen einer prozess- wie handlungsorientierten Evaluation neue Entwicklungsschritte in Gang gesetzt werden (vgl. dazu Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW 2000; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2002).

Im Mittelpunkt dieses Ansatzverbundes stehen die Beteiligten – in diesem Fall die Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer. Die Verbindung der Ansätze erfolgt von den am Schulleben beteiligten Personen, setzt also aktiv am Präventionsprozess beteiligte handelnde Subjekte voraus. Sie entscheiden – im Idealfall von externen Beraterinnen und Beratern begleitet –, welche Schwerpunkte gesetzt werden sollen. Eine besondere Bedeutung kommt – ausgehend von der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit der Beteiligten – den Personen bzw. Personengruppen zu, gegen die sich Vorurteile richten bzw. denen eine anwaltschaftliche Vertretung zugetraut wird³.

³ Auf das Problem, was geschehen soll, wenn die Personen, gegen die sich Vorurteile richten, nicht anwesend sind bzw. ihre Interessen nicht vertreten können, weist Neeke hin. Eine mögliche Lösung besteht darin, dass Konfliktparteien im Umgang mit kulturbedingten Konflikten – notfalls auch virtuell – vertreten werden: „Naheliegenderweise sollten reale Diskurse zwischen den an einem Konflikt Beteiligten geführt werden, so daß diese ihre Positionen und Begründungen dafür einbringen können. Oft ist dies aber nicht möglich, weil die Beteiligten für solche Diskurse nicht zur Verfügung stehen (...) oder weil die Betroffenen die möglichen Erklärungen für ihre Positionen nur unzureichend geben können, so daß die Basis des Konflikts dann nicht hinreichend deutlich werden kann. In solchen Fällen müssen virtuelle Diskurse geführt werden, in denen versucht werden muß, die Positionen der nicht real teilnehmenden Konfliktbeteiligten möglichst genau anwaltschaftlich vertreten zu lassen. Dazu sollte wenn möglich Expertise genutzt werden, vorzugsweise also Diskursteilnehmer herangezogen werden, denen eine anwaltschaftliche Vertretung zugetraut wird“ (2000, S. 257f).

Die einleitend skizzierten erziehungswissenschaftlich-theoretischen wie pädagogisch-praktischen Fragestellungen gilt es im folgenden fünften Teil bei der Entwicklung eines Konzepts zur Prävention ethnischer Vorurteile zu berücksichtigen. Aus systemischer Sicht sollen auf allen vier Ebenen

- der Person (V.1),
- der Kommunikation/des Unterrichts (V.2),
- der Schule (V. 3) und
- der Einwanderungs-, Welt- und Europagesellschaft (V.4)

zunächst einleitend Ziele und Teilziele (SOLL-Zustand) von Präventionsmaßnahmen unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Befunde und Erklärungsansätze abgeleitet werden. Ob diese Ziele Bedeutung erlangen sollte auch von dem jeweiligen Bedingungskontext in den Schulen (IST-Zustand der Schule) abhängig gemacht werden. Auf der Grundlage dieser Zielstellungen soll ein Maßnahmenverbund⁴ im Rahmen der zentralen vier Ansätze Interkultureller Pädagogik der Interkulturellen Erziehung, der Europa-Erziehung, der Eine-Welt-Erziehung und der Antirassistischen Erziehung konkretisiert werden.

⁴ Der Maximalkatalog umfasst zahlreiche Maßnahmen, die im Idealfall an einer Schule auf verschiedenen Präventionsebenen geplant, durchgeführt und reflektiert werden sollten. Der hier theoretisch entwickelte Maßnahmenverbund skizziert einen Idealzustand und dient als Instrumentarium, einzelne in der konkreten schulischen Praxis entwickelte Präventionsmaßnahmen zu verorten und Verbindungen zwischen ihnen herzustellen. Den Schulen sollen Anregungen gegeben werden, die jeweils vorzufindenden schulischen Bedingungen zu ermitteln, aus den Ergebnissen Schwerpunkte bei der Vorurteilsprävention abzuleiten und wissenschaftlich fundierte Präventionsmaßnahmen zu planen, umzusetzen und zu evaluieren. Hierbei kann die Auffassung vertreten werden, es gelte, einzelne Präventionsmaßnahmen sollten „abgearbeitet“ werden. Prävention läuft unter diesen Voraussetzungen Gefahr, ein technokratisches Erkenntnisinteresse zu verfolgen. Es ist zu betonen, dass der hier entwickelte komplexe Maßnahmenkatalog keineswegs als „Rezeptur“ zur Beseitigung unliebsamer Probleme dienen soll. Schulen, die ein „Rezept“ erwarten, das übernommen werden kann, übersehen ebenso wie auch die Autorinnen und Autoren, die behaupten, ein solches geben zu können, die Komplexität der hier behandelten Problematik. Eine solche technokratischen Auffassung von einer allgemeingültigen Präventionsprogrammatis steht in unmittelbarem Widerspruch zu den Grundlagen des Konzepts.

V.1 Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Person

In Anlehnung an das von Geulen und Hurrelmann (1980) entwickelte Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen geraten auf der Ebene der Person schulische Maßnahmen zur Prävention ethnischer Vorurteile in den Mittelpunkt, die sich mit der physisch-psychischen Grundstruktur, der Persönlichkeitsentwicklung, den Erfahrungsmustern oder den Einstellungen der am Schulleben beteiligten Personen beschäftigen. Diese genuin psychologische Perspektive kann bei einer Entwicklung eines Konzepts zur Prävention ethnischer Vorurteile nicht außer Acht gelassen werden, denn: komplexe Prozesse auf gesellschaftlicher Ebene, wie sie aus soziologischer Sicht mit den Begriffen „Globalisierung“, „Internationalisierung“, „Europäisierung“ oder „Migration“ beschrieben werden, stehen immer auch in einem Wechselwirkungsverhältnis mit Komponenten auf der Personenebene.

Im Kontext von Schule stellen sich folgende Fragen: Wie erleben Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer den mit diesen komplexen Prozessen verbundenen kulturellen Wandel? Wie wirkt er sich auf ihre Persönlichkeit aus? Welche Bilder vom „Anderen“ entstehen? Welche Einstellungen besitzen sie gegenüber „Fremden“ bzw. „Fremdem“?

Die vorliegenden empirischen Studien – in erster Linie aus dem Bereich der sozialpsychologisch orientierten Einstellungsforschung – weisen nach, dass sowohl Schülerinnen und Schüler wie auch Lehrerinnen und Lehrer Schwierigkeiten mit der durch den kulturellen Wandel entstandenen Vielfalt, Heterogenität und Pluralität haben. Negative Einstellungen können ethnischen Gruppen, ethnischen Minderheiten oder ethnischen Kollektiven des Einwanderungslandes, europäischer oder außereuropäischer Staaten entgegengebracht werden.

Im Mittelpunkt der Analyse dieser Befunde stehen Erklärungsansätze wie die Frustration-Aggressions-Hypothese, die Theorie der relativen Deprivation oder die Theorie der Autoritären Persönlichkeit. Die Ursachen für ethnische Vorurteile werden auf dieser analytischen Grundlage in einer Frustration, Deprivation, mangelnden Normflexibilität oder kulturellen Selbstreflexion gesehen.

Unter Berücksichtigung bisheriger wissenschaftlicher Ergebnisse lassen sich vor allem folgende Ziele ableiten, denen bei der Entwicklung präventiver interkultureller Maßnahmen auf der Ebene der Person eine zentrale Bedeutung zukommt:

- *Ziel: Erlernen des Umgangs mit Frustration und Deprivation (1)*
- *Ziel: Erhöhung der Norm- und Wertflexibilität und Förderung der Fähigkeit zur kulturellen Selbstreflexion (2)*

Zu (1): Präventive schulische Maßnahmen im Sinne der ausgewählten Ansätze Interkultureller Pädagogik zur Realisierung der Zielstellung „Erlernen des Umgangs mit Frustration und Deprivation“ sollten sich immer an den konkreten schulischen Bedingungen orientieren. Es gilt, zu eruieren, wie Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer gegenüber ethnischen Gruppen, ethnischen Minderheiten oder ethnischen Kollektiven eingestellt sind.

Dies kann auf der Grundlage von Interviews, Protokollen, Fragebögen, Schülerinnen- und Schülergesprächen, Lehrerinnen- und Lehrergesprächen, Gesprächen mit Personen, gegen die Vorurteile geäußert werden, Beobachtungen hinsichtlich des sozialen, sprachlichen, psychomotorischen oder kognitiven Verhaltens, Beobachtung der Kleidung, Symbole, Musik, Zeitschriften oder Medien erfolgen.

Der situative Kontext sollte bei einer näheren Untersuchung der Ergebnisse Berücksichtigung finden. Bei vorurteilshaften Aussagen ist es wichtig, den Fragen nachzugehen, in welchem Kontext welche ethnischen Vorurteile von wem wie geäußert worden sind. Es kann sich beispielsweise um eine gefestigte Einstellung, eine eher beiläufige Provokation, ein unüberlegtes „Nachsprechen“ von zuvor Gehörtem oder einen „Witz“ handeln. Mögliche Ursachen für die gemachten Äußerungen werden oftmals erst durch die gezielte Wahrnehmung bzw. das direkte Nachfragen ersichtlich.

Diese gewonnenen Daten geben Auskunft über den IST-Zustand an einer Schule und sollten in jedem Fall einer eingehenden Analyse zugänglich gemacht werden. Im Rahmen der Analyse ist auch zu prüfen, ob Vorurteilsträgerinnen und Vorurteilsträger in ihren Aussagen Hinweise auf Gefühle der Frustration oder der subjektiv empfundenen Benachteiligung geben. Die Emotionen der Vorurteilsträgerinnen und Vorurteilsträger wie Frustration oder subjektiv empfundene Benachteiligung müssen in jedem Fall ernst genommen werden.

Die Ergebnisse können Anhaltspunkte geben, welche Maßnahmen im Mittelpunkt der Vorurteilsprävention stehen sollten. Je nach Vorurteilsausprägung konzentriert sich der pädagogische Blick auf unterschiedliche interkulturelle Ansätze: Maßnahmen im Rahmen Interkultureller Erziehung bieten sich an, wenn Vorurteile gegenüber Migrantinnen und Migranten in der Einwanderungsgesellschaft geäußert werden. Vorurteilen im europäischen oder internationalen Kontext kann mit Hilfe einer Europa- oder Eine-Welt-Erziehung begegnet werden. Antirassistische Erziehung wendet sich gegen den Alltagsrassismus.

Ein Präventionskonzept im Rahmen Interkultureller Pädagogik strebt den SOLL-Zustand an, dass Schülerinnen und Schüler wie Lehrerinnen und Lehrer mit fremdenfeindlichen Einstellungen fähig sind, mit Gefühlen der Frustrationen oder Deprivation umgehen zu können. Daraus ergeben sich folgende Teilziele:

- *Teilziel: Sensibilisierung, in erster Linie für den Umgang mit Frustration*
- *Teilziel: Aufklärung über die Lebenssituation von Mitgliedern der vermeintlichen „In-Group“ und „Out-Group“*

Zu (2) Mit den Zielstellungen „Erhöhung der kulturellen Norm- und Wertflexibilität“ und „Förderung der Fähigkeit zur kulturellen Selbstreflexion“ sind Maßnahmen verbunden, die sich auf die Persönlichkeitsentwicklung der am Schulleben beteiligten Personen konzentrieren.

Um einen Einblick in die Persönlichkeitsentwicklung zu erhalten, ist es wichtig, zu eruieren, welche Vorstellung Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer von Kultur und Ethnie haben und welche Bedeutung sie beidem zuschreiben. Ausgehend von der Annahme, dass Ethnizität wie auch Kultur eine sozialpsychologische Funktion für den Einzelnen haben, sollte der subjektive Stellenwert der Kategorien untersucht werden.

Für die Analyse des IST-Zustandes können Befragungen, Fragebögen, Gespräche, Beobachtungen bedeutsam werden. Dabei ist es wichtig, den Fragen nachzugehen, ob und gegebenenfalls inwieweit Kultur bzw. Ethnie als etwas Statisches oder Dynamisches definiert wird und welche Bedeutung Ethnie bzw. Kultur im Alltagsleben zugesprochen wird. Des Weiteren sollte der Sozialisationskontext, insbesondere der familiäre Kontext der Personen mit einbezogen werden.

Bei dem Versuch der Analyse der gewonnenen Ergebnisse konzentriert sich das Interesse - wie auch im vorherigen Abschnitt - auf die psychische Bereitschaft der Persönlichkeit ethnische Vorurteile zu übernehmen. Im Mittelpunkt steht die emotional-affektive Dimension des ethnischen Vorurteils. Vorurteile als charakterologisches Symptom entwickeln sich nicht „von innen heraus“, sie werden im Sozialisationsprozess erworben. Die Disposition zum Vorurteil ist bei denjenigen Personen zu finden, die aufgrund eines restriktiven Erziehungsklimas, von Disziplinierungsmaßnahmen oder Gehorsamsforderungen eine Ich-schwache Persönlichkeit entwickelt haben und sich Normen und Werten widerspruchsfrei anpassen. Zu den Charakterstrukturen, welche die Vorurteilsbereitschaft begünstigen, gehören besonders Konventionalismus als starre Bindung an konventionelle Werte oder autoritäre Unterwürfigkeit unter idealisierte Autoritäten der Eigengruppe.

Vor diesem analytischen Hintergrund ist ein SOLL-Zustand erreicht, wenn bei Lehrerinnen und Lehrern wie bei Schülerinnen und Schülern vorurteilsbegünstigende Charakterstrukturen abgebaut werden könnten. Ein Präventionskonzept im Rahmen Interkultureller Pädagogik verfolgt auf der Personenebene vor allem zwei Teilziele:

- *Teilziel: Entwicklung von Norm- und Wertflexibilität*
- *Teilziel: Förderung der Fähigkeit zur kulturellen Selbstreflexion*

V.1.1 Erlernen des Umgangs mit Frustration und Deprivation

Der Ansatz der *Interkulturellen Erziehung* gewinnt dann an Bedeutung, wenn sich die Vorurteile gegen ethnische Minderheiten der Einwanderungsgesellschaft richten, Migrantinnen und Migranten als Sündenböcke definiert werden oder Einheimische sich als benachteiligt gegenüber Zugewanderten empfinden.

Dies kann der Fall sein, wenn eine Lehrerin zu ihrer Kollegin sagt: „In meiner Klasse sind kaum noch deutsche Schüler. Und da wird uns Lehrern der Vorwurf gemacht, dass unsere Schüler so schlecht bei der PISA-Untersuchung abgeschnitten haben. Schuld sind doch die Ausländer! Wir sollten in jeder Klasse höchstens zwei zulassen!“ Oder wenn sich beispielsweise ein Jugendlicher einer 10. Realschulklasse, der sich zur Zeit auf Lehrstellensuche befindet, im Sozialwissenschaftsunterricht beschwert: „Die Ausländer bekommen hier Ausbildungsplätze und ich als Deutscher geh’ leer aus!“ Seine Mitschülerin pflichtet ihm bei: „Die Inder werden mit der Green Card ins Land geholt, obwohl wir zu wenig Arbeit haben.“

Es bleibt zu klären, ob und ggf. inwieweit erlebte Frustrationen zu Aggressionen gegen schwächere Ersatzobjekte führen. Es stellt sich ferner die Frage, ob bei einem Vergleich der Situation der „Deutschen“ mit der Situation der „Ausländer“ in Bezug auf die Ausbildung, den Beruf, das Einkommen oder die Wohnung u. a. m. negative Einstellungen gegenüber einer migrierten Person oder Personengruppe zum Ausdruck kommen⁵.

Ist dies der Fall, konzentrieren sich die Maßnahmen Interkultureller Erziehung – ausgehend von dem Zusammenhang zwischen der kognitiven, emotiven wie konativen Dimensionen ethnischer Vorurteile – auf ein ganzheitliches Sensibilisierungstraining.

Diese Trainings wie sie beispielsweise von Ahlheim/Heger/Kuchinke (1993), Kalpaka/Räthzel (1997), Johann/Michely/Springer (1998), Ahlheim/Heger (2000) vorgelegt worden sind, setzen sich zum Ziel, einen Perspektivwechsel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erreichen und die Wahrnehmung und Anerkennung des vermeintlich „Anderen“ bzw. „Fremden“ zu fördern. Auf der Grundlage ausgewählter Übungen soll eine Vorstellung darüber vermittelt werden, was es bedeutet, in eine „Sündenbock-Position“ gedrängt zu werden und Aggressionen entgegen gebracht zu bekommen.. Mit Hilfe von Rollenspielen, Stehgreif- und Statuentheater oder Übungen können negative Erfahrungen in der „Sündenbock-Rolle“ nacherlebt bzw. Wege des produktiven wie konstruktiven Umgangs mit eigenen Frustrationen oder Aggressionen erschlossen werden.

⁵ Im Hinblick auf die Unterscheidung zweier Motivlagen für relative Deprivation, die Runciman (1972) vorgelegt hat, dürfte in diesem Kontext der fraternalen (fraternalistic) relativen Deprivation eine besondere Bedeutung zukommen, da es sich bei den gewählten Außengruppen häufig um ethnische Minderheiten handelt. Dies zeigt sich z.B. am Statement „den Deutschen geht es im Vergleich mit den in Deutschland lebenden Türken wirtschaftlich schlechter“ (vgl. Würtz 2000, S. 112).

Andere Maßnahmen Interkultureller Erziehung betonen die kognitive Dimension ethnischer Vorurteile und unternehmen den Versuch, „Unstimmigkeiten“ bei den sozialen Vergleichsprozessen der Vorurteilsträger nachvollziehbar zu machen und über die objektive Situation von Migrantinnen und Migranten in der Einwanderungsgesellschaft aufzuklären. Bei der Auswahl interkultureller Aufklärungsprogramme ist darauf zu achten, dass einerseits nicht ein einseitiges Bild von „den“ Migrantinnen und Migranten dargestellt, sondern der Pluralität der Lebensformen Rechnung getragen wird, um eine Polarisierung zwischen „dem Eigenen“ und „dem Fremden“ entgegen wirken zu können. Die zu behandelnden Themen können beispielsweise lauten:

- (Aus-)bildungssituation Jugendlicher und junger Erwachsener in der Bundesrepublik Deutschland (unter anderem die Thematisierung der Situation migrierter Jugendlicher);
- Arbeit und Arbeitslosigkeit (unter anderem von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund);
- Ursachen von Flucht und Vertreibung im historischen Vergleich unter besonderer Berücksichtigung des Nationalsozialismus (unter anderem Thematisierung der Situation von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern);
- Einwanderungsgesellschaft und religiöse Vielfalt (Christentum, Judentum, Islam, Buddhismus u.a. Weltreligionen).

Ziel dieser Aufklärungsprogramme ist es, die subjektiv empfundene Benachteiligung mit der realen Situation migrierter Menschen zu konfrontieren. Stereotype subjektive Bilder vom relevanten „Fremden“ sollen dabei in einen Bezug zu der Pluralität der Lebenslagen migrierter Personen und Personengruppen gebracht werden. Diese Konfrontation kann eine kritische Reflexion des Aufbaus von Gefühlen der Deprivation in Gang setzen.

An ihre Grenzen stoßen diese Programme, wenn Vorurteilsträgerinnen und Vorurteilsträger sich den kognitiv orientierten Aufklärungsprogrammen gegenüber verschließen. In diesem Fall müssen Maßnahmen entwickelt werden, die neben der kognitiven auch emotionale wie konative Dimension ethnischer Vorurteile berücksichtigen können.

Eine Prävention im Rahmen interkultureller Erziehung greift ferner dann zu kurz, wenn sich Vorurteile nicht gegen Menschen mit Migrationshintergrund richten, sondern allgemeiner formuliert und in einen europäischen wie internationalen Kontext gestellt werden. In Sensibilisierungsübungen kommen oftmals auch allgemeine Vorurteile gegenüber Menschen, die nicht als „Migrantinnen und Migranten“ wahrgenommen werden, zum Ausdruck, beispielsweise dann, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgefordert werden, spontan alles zu assoziieren, was ihnen zu Menschen einer (europäischen) Nation einfällt. Dabei werden oftmals Deutschen, Franzosen, Dänen, Engländern, Polen übereinstimmend diejenigen Eigenschaften zugeschrieben, die auch in der öffentlichen wie politischen Öffentlichkeit eine maßgebliche Rolle spielen. Die spontan geäußerten Assoziationen müssen keine Vorurteile widerspiegeln; allerdings ist es wichtig das vorgefertigte Bild vom „Anderen“ als Klischee zu enttarnen. Auch hier können Frustrationen und Gefühle der Benachteiligung zum Ausdruck kommen.

Hier setzen die *Europa-Erziehung* und *Eine-Welt-Erziehung* an. Sie bieten die Möglichkeit, Vorurteile über den Migrationskontext hinaus als europäische wie internationale Phänomene zu thematisieren.

Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Schülerinnen und Schüler Europäerinnen und Europäer zu Sündenböcken abstempeln oder sich ihnen gegenüber in einem pauschalem Vergleich als benachteiligt wännen. Aussagen wie „Die Polen dürfen nicht der Europäische Union beitreten; die machen mit ihren Autodiebstählen, Hehlereien und Schmuggeleien die deutsche Wirtschaft kaputt!“ oder das oben genannte Beispiel hinsichtlich der Green-Card-Regelung der Bundesregierung machen deutlich, dass die Jugendlichen auf der Suche nach Schuldigen sind bzw. sich im Zuge der Öffnung globaler Märkte als Benachteiligte empfinden.

Zur Erreichen der Zielstellung der Entwicklung eines europäischen Bewusstseins bzw. internationaler Solidarität werden – ähnlich wie bei der Interkulturellen Erziehung - auch bei den Ansätzen der Europaerziehung und Eine-Welt-Erziehung Sensibilisierungstrainings, Werkstätten und Bildungsprogramme als geeignet betrachtet.

Mit Hilfe von Trainings und Werkstätten im Bereich der Europa- und Eine-Welt-Erziehung soll Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gegeben werden, sich als Teil eines europäischen wie internationalen Ganzen zu erfahren. So wird beispielsweise in Europawerkstätten darauf Wert gelegt, dass bundesdeutsche Schülerinnen und Schüler europäische Nachbarinnen und Nachbarn als gleichberechtigte Bündnispartner akzeptieren und vorschnelle pauschale Verurteilungen von Menschen anderer europäischer Länder vermeiden. Bildungsprogramme setzen sich zum Ziel, kognitive Lernprozesse im Hinblick auf die thematischen Schwerpunkte Europa oder Eine Welt zu fördern. Dabei soll die Erkenntnis vermittelt werden, dass alle Europäerinnen und Europäer oder Bürgerinnen und Bürger einer Welt gleichberechtigte Partner sind. Diese Lernprozesse können Schülerinnen und Schüler veranlassen, die Suche nach Sündenböcken kritisch zu hinterfragen. Auch die *Antirassistischen Erziehung* setzt sich zum Ziel, mit Hilfe von Trainings das Bewusstsein für die Mechanismen der Exklusion durch die handlungsorientierte Verdeutlichung rassistischer Praxen zu fördern.

Es zeigt sich: Je nachdem um welche Objekte des Vorurteils es sich handelt, bieten die Ansätze unterschiedliche Trainings und Bildungsprogramme an. Die Grenzen sind dabei aber nicht trennscharf zu ziehen. Unabhängig davon ob es sich um Vorurteile gegenüber bzw. von Migranten, Europäer, „Außer-Europäer“ oder Deutsche handelt, muss im Rahmen einer Interkulturellen Pädagogik auf der Ebene des Subjekts die Funktion von Vorurteilen erfahrbar bzw. analysierbar gemacht werden. So sollten Sensibilisierungsprogramme bei der Behandlung des Phänomens des ethnischen Vorurteils den historischen, politischen oder ökonomischen Kontext berücksichtigen und im Bestreben nach der Verdeutlichung der Gleichheit der Menschen beispielsweise die Fragen nach der unterschiedlichen Machtverteilung und der machterhaltenden Funktion des Vorurteils für die Dominanzgesellschaft, ein abgeschottetes Europas oder die Industrieländer aufwerfen. Die Maßnahmen ermöglichen eine kritische Reflexion ethnischer Vorurteile und geben Antworten auf die Frage, wem es nutzt, wenn Frustrationen auf Migrantinnen und Migranten verschoben werden bzw. wenn ein Gefühl der Benachteiligung gegenüber dem „Fremden“ besteht.

Kritisch zu bewerten sind Trainings und Bildungsprogramme, welche eine Harmonie („Wir verstehen uns prima!“) herstellen wollen, die in der Realität nicht vorzufinden ist, bzw. die Herrschaftsinteressen in unreflektierter Weise übernehmen und damit zur Verstärkung ethnischer Vorurteile und Mechanismen der Exklusion beitragen können.

Ideologien können sich in Materialien zur Sensibilisierung und Aufklärung darin zeigen, dass das Eigene mit einer permanenten Angriffsgefahr des Fremden in Verbindung gesetzt wird. Dabei werden Außengruppen definiert und als potenzielle Angreifer betrachtet. So kann die hervorgerufene Aggression letztlich als Abwehr vermeintlicher Angriffe auf das religiös-kulturelle Erbe Europas bzw. der Ersten Welt verschleiert werden. In den Materialien werden argumentative Grundlagen für die Exklusion der Nicht-Europäer bzw. der sogenannten Entwicklungsländer vermittelt. Diese Mechanismen der Ausgrenzung rechtfertigen eine ökonomische, politische, rechtliche und soziale Ungleichbehandlung, gleichgültig ob es sich bei den als Sündenböcken definierten Ethnien um Juden, Christen, Schwarze oder Weiße handelt. Antirassistische Trainings stoßen beispielsweise dort an ihre Grenzen, wo Ausgrenzungserfahrungen pauschalisiert werden und Gruppenmitglieder in „gute“ und „böse“ Menschen bzw. „Unterdrücker“ und „Unterdrückte“ aufgeteilt werden. Angesichts der berechtigten Kritik an polarisierenden Trainingskonzepten, beispielsweise von van den Broek (1993) oder Elliott, bleiben Evaluation, Controlling, Qualitätssicherung wie Selbstevaluation in der Antirassismusbearbeitung unverzichtbar (vgl. Czock 2002).

Problematisch ist es beispielsweise, wie „Nicht-Europäer“ in den Europa-Spielen von Adelmund/Glöde/Peiser (1998) dargestellt werden. Die geschichtliche Entwicklung Europas ist ohne die Berücksichtigung außereuropäischer Einflüsse nicht zu verstehen. „Nicht-Europäer“ werden abgewertet, wenn sie – wie es in den „Lernspielen ohne Grenzen“ geschieht – als „Ungläubige“, vor denen Europa verteidigt werden soll, oder als Menschen, die angeblich „entdeckt“ worden sind, bezeichnet werden. Der Kolonialismus und Imperialismus in der Bedeutung für gegenwärtige Globalisierungsprozesse werden nur am Rande erwähnt⁶. Das von Holzbrecher und Krüger-Knobloch im Zusammenhang mit dem Modellversuch „Lernen für Europa“ entwickelte und von dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung u.a. (1993) herausgegebene Lese- und Arbeitsbuch „WeltBilder“ kann dagegen als richtungsweisend gelten, da viele der Texte und Bilder die Perspektive der „Eroberten“ wiedergeben können. Mittels verschiedener Ansätze - dem Befremdungsansatz, Begegnungsansatz, Konfliktansatz, biographischen Ansatz und Authentizitätsansatz – soll ein Perspektivwechsel eingeleitet werden, um „Zugänge zu einer reflektierten und zielorientierten kulturellen Praxis schulischen Lernens zu suchen und zu finden“ (ebd., S. 4).

⁶ Die unreflektierte Darstellung der „Lernspiele ohne Grenzen“ auf der Seite 65 im Schulbuchkatalog 2002 eines für sein umfangreiches interkulturelles wie antirassistisches Materialangebot bekannten Verlags muss Leserinnen und Leser verwundern: „In der aktuellen Diskussion erscheint Europa, der vereinte Kontinent, abwechselnd als Katastrophe oder Paradies. Die gemeinsamen Wurzeln der Europäer drohen dabei in Vergessenheit zu geraten. Spielen dagegen hilft, sich in fremde Welten und Zeiten zu versetzen. Die Schülerinnen können in der Antike als Zeitgenossen mit Odysseus auf Fahrt gehen oder als römische Händler in ganz Europa mit ihren Waren handeln. Im Mittelalter verteidigen sie Europa gegen die ‚Ungläubigen‘ und entdecken mit Kolumbus & Co die Welt“.

V.1.2 Erhöhung kultureller Norm- und Wertflexibilität und Förderung der Fähigkeit zur kulturellen Selbstreflexion

Die einzelnen Ansätze Interkultureller Pädagogik bieten unterschiedliche Wege, die Ziele „Erhöhung kultureller Norm- und Wertflexibilität“ und „Förderung der Fähigkeit zur kulturellen Selbstreflexion“ zu erreichen. Welcher Weg gewählt wird, hängt in besonderer Weise von den Bedingungsfaktoren der Schule ab. So ist es ein Unterschied, ob im Rahmen einer Evaluation ausgesagt wird, die Kultur der Deutschen sei mit der Kultur der in Deutschland lebenden Türken nicht vereinbar, Europa müsse das europäische Kulturgut gegen die abendländische Invasion verteidigen oder die Dritte Welt sollte sich an den Errungenschaften des Westens ein Beispiel nehmen.

Der Ansatz der *Interkulturellen Erziehung* gewinnt in erster Linie dann an Bedeutung, wenn sich starre Vorstellungen über die „Kultur“ von Migrantinnen und Migranten verfestigt haben, wie sie in den Einstellungen „Die Kopftuchtürkinnen an unserer Schule müssen in ihren Emanzipationsbestrebungen gestärkt werden.“, „Marokkanische Schüler sind Machos, die sich von Lehrerinnen nichts sagen lassen.“ oder „Unsere deutsche Kultur ist nicht mit denen der Migrantinnen vereinbar!“ zu Ausdruck kommen.

Stellt sich heraus, dass Kultur als etwas Statisches definiert wird, dass kulturelle Stereotypen zu Tage treten, sind Maßnahmen erforderlich, welche die Starrheit aufbrechen und Möglichkeiten bieten, die Dynamik des Kulturellen nachzuvollziehen. Es gilt, Normen und Werte, Gesetze und Anordnungen hinsichtlich ihrer ideologischen Implikationen kritisch zu hinterfragen und die Herausbildung einer Norm- und Wertflexibilität zu fördern. Die Interkulturelle Erziehung versucht die starre Sicht auf die „Kultur“ mit Hilfe verschiedener Methoden aufzulockern, insbesondere mit Provokationen, Rollenspielen, Perspektivwechsel, Irritationen oder Befremdung⁷. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler wie Lehrerinnen und Lehrer dazu zu bewegen, sich über den Wandel des Begriffs der Kultur zu informieren. Motiviert werden könnte die Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Kultur“ beispielsweise durch ein Photo von einer Migrantin, die verschiedene kulturelle „Stile“ zusammenfügt (z.B. Coca-Cola-Glas in der Hand, Sonnenbrille, Kopftuch, geschminktes Gesicht). Dabei wird es auch wichtig sein, auf stereotype Vorstellungen von der „Herkunftskultur“ von Migranten und den in der Bundesrepublik entstandenen lebendigen „Migrantenkulturen“ einzugehen.

Wie der charakteranalytische Ansatz gezeigt hat, werden die Ursachen für die Vorurteilsbildung in den Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen gesucht. Interkulturelle Erziehung setzt sich zum Ziel, Unterstützung bei der kritischen Reflexion der persönlichen Geschichte bzw. kulturellen Selbstanalyse zu leisten. Dabei sollte auch der familiäre Hintergrund, insbesondere die Einstellungen von Familienmitgliedern zu Migrantinnen und Migranten Berücksichtigung finden.

⁷ So werden beispielsweise in einer Übung „Bei den Deridanern“ (vgl. Johann/Michely/Springer 1998, S. 56f) die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit unverständlichen Normen und Werten einer anderen fiktiven Kultur konfrontiert. Die Auswertung dieser Übung kann heftige Emotionen ans Licht bringen, die im Vorfeld nicht wahrgenommen werden konnten.

Aus interkultureller Sicht sind zahlreiche Übungen, Spiele und Projekte entwickelt worden, welche Möglichkeiten bieten, die eigenen familialen Erfahrungen zu thematisieren, intersubjektiv zu prüfen und zu reflektieren. Hierbei stehen Fragen im Mittelpunkt wie z.B. „Was für Bilder von Ausländern habe ich entwickelt?“, „Was ist für mich ‚deutsch‘?“, „Wie wurde in meiner Familie über Ausländer gesprochen?“, „Inwieweit haben mich die Aussagen meiner Verwandten beeinflusst?“⁸.

Analog zur Interkulturellen Erziehung, setzen sich auch die Konzepte der *Europaerziehung* und *Eine-Welt-Erziehung* das Ziel, die Schülerinnen und Schüler zum reflexiven Umgang mit Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen zu befähigen. Diese Ansätze sind von Bedeutung, wenn Vorurteile im europäischen und internationalen Kontext geäußert werden. So zeigt sich beispielsweise in der Äußerung eines Schülers, die Kultur europäischer Staaten sei im Vergleich mit der Kultur afrikanischer Staaten weit zurück, oder eines Lehrers, man lasse sich abendländische Errungenschaft nicht durch die Unzivilisiertheit des Islams zerstören, dass sich Vorurteile nicht auf eingewanderte Personen oder Personengruppen beziehen müssen, sondern allgemeiner formuliert werden und gegen die Prozesse der Europäisierung und Internationalisierung gerichtet sind.

Aus der Sicht des Eine-Welt-Ansatzes sollte zunächst ein Bewusstsein für die Zusammenhänge bei der Entwicklung von Normen und Werten bzw. den Ethnozentrismus im europäischen wie internationalen Raum geschaffen werden. Im Hinblick auf die oben genannten Beispiele ist die europäische Kultur nicht ohne den Einfluss Afrikas erklärbar und umgekehrt. Ebenso verhält es sich mit dem Islam, der im 15. Jahrhundert durch die Reconquista wieder aus Europa zurückgedrängt wurde, jedoch tiefe Spuren hinterlassen hatte. Er galt als einer der fortschrittlichsten Religionen in der damaligen Zeit.

Mit Hilfe der Erkenntnis, dass sich ethnozentristische Sichtweisen im Zuge des Kolonialismus und Imperialismus herausgebildet haben und im Alltag zur „Gewohnheit“ geworden sind, lassen sich Ursachen benennen, warum sich Menschen als Europäerinnen und Europäer von nicht-europäischen Staaten abgegrenzt wissen wollen bzw. warum die internationale Solidarität bei den „Schwarzen“ oder „Romani und Sinti“ endet. Kritische Selbstreflexion zielt auf eine Erweiterung des Bewusstseins über den eigenen Ethnozentrismus im historischen wie biographischen Kontext.

Insbesondere die *Antirassistische Erziehung* und die *Eine-Welt-Erziehung* können aufdecken, welches Interesse an der Starrheit der Normen und Werte besteht bzw. welche Funktionen die starre Abgrenzung nationaler wie kontinentaler Räume hat. Es gilt nicht nur zu erkennen, dass es andere Normen und Werte gibt bzw. die Perspektive gewechselt werden kann, sondern auch, dass die Unfähigkeit zum Perspektivwechsel für diejenigen von Nutzen ist, die eine Abgrenzung wollen, um Überlegenheit demonstrieren und Ungleichbehandlungen legitimieren zu können.

⁸ Als exemplarisches Beispiel kann die Übung „Mein Lebensbaum“ gelten (vgl. Johann/Michely/Springer 1998, S. 96). In dieser Übung werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgefordert, in einen auf einem Blatt gemalten Baumumriss Merkmale hineinzuschreiben, die sich auf die Ursprungsfamilie beziehen. Dabei werden Fragen gestellt wie „Woher stammt die Familie ursprünglich?“ oder „Was wurde über Ausländer gesagt?“. Diese Übung soll unter anderem zu einer kritischen Reflexion der Bedeutung familialer Sozialisation für die Herausbildung ethnischer Stereotype und Vorurteile anregen.

V.2 Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Kommunikation/ des Unterrichts

Im Rahmen des Strukturmodells für Sozialisationsbedingungen geht es auf der Ebene der Kommunikation/des Unterrichts um schulische Präventionsmaßnahmen, die sich auf Kommunikation, Gruppenbildung und Lehr- und Lernprozesse in Schule und Unterricht beziehen. Aus genuin psychologischer Sicht lassen sich interpersonelle, inter- wie intragruppale Bedingungsfaktoren für die Entstehung und Entwicklung ethnischer Vorurteile bestimmen. Die heuristisch begründete Konzentration auf die zwischenmenschlichen Ursachen ethnischer Vorurteile sollte allerdings nicht zu einer Vernachlässigung der Eingebundenheit in einen personellen, institutionellen wie gesamtgesellschaftlichen Kontext führen. Ihre Dynamik entfalten negative Einstellungen gegenüber dem oder den Fremden auf der Grundlage gesellschaftlicher Vorurteilsideologien.

In der Schule stellt sich die Frage, wie die am Schulleben beteiligten Personen den Begriff „Ethnie“ definieren, ob und inwiefern der Kategorie „Ethnie“ in der Kommunikation, gruppendynamischen wie Lehr- und Lernprozessen eine Bedeutung zugesprochen wird.

Bei einer Sichtung zentraler empirischer Befunde hat sich gezeigt, dass Unterscheidungen zwischen „Eigen-“ und „Fremdgruppen“ zum einen aufgrund eines real existierenden Wettbewerbs um knappe Ressourcen und zum anderen aufgrund willkürlicher sozialer Kategorien gemacht werden. Zudem zeigte sich ein enger Zusammenhang zwischen Lernprozessen im Rahmen des Modell-Lernens, Lernens am Erfolg, der Entwicklung kognitiver Strukturen und des sozialen Lernens einerseits und der Ausprägung ethnischer Vorurteile andererseits.

Als Grundlage zur Erklärung dieser Ergebnisse dienen sozialpsychologische Theorien der Intergruppen-Beziehungen, wie sie mit der Realistic Group Conflict Theory und Social Identity Theory vorgelegt worden sind, sowie lern- und entwicklungspsychologische Theorien, welche im Rahmen einer Theorie der klassischen Konditionierung, des Modelllernens, der kognitiven Entwicklung oder des sozialen Lernens entwickelt wurden.

Vor diesem Hintergrund können bei der Entwicklung eines Konzepts zur Prävention ethnischer Vorurteile auf der Ebene der Kommunikation/des Unterrichts vor allem folgende Zielstellungen abgeleitet werden:

- *Ziel: Verbesserung der Kommunikation und Konfliktlösung (1).*
- *Ziel: Förderung des sozialen Lernens und Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen (2)*

Zu (1): Die Zielstellungen „Verbesserung der Kommunikation“ und „Konfliktlösung“ setzen voraus, dass im Vorfeld der Maßnahmen zur Prävention ethnischer Vorurteile eruiert wird, ob und gegebenenfalls inwieweit in der Kommunikation und in Konflikten ethnische Vorurteile zum Vorschein kommen. Anhaltspunkte hinsichtlich dieser Fragestellungen können Befragungen, Interviews, Beobachtungen, Gespräche, Sitzordnungen, Soziogramme, Redebeiträge in der Klasse, Sprachverhalten von Schülerinnen und Schülern, Erstsprachigkeit, Zweitsprachigkeit, Sprachen Europas, Klassengespräche, Unterrichtsgespräche, Gespräche in der Schüler- und Lehrerschaft oder Elterngespräche geben. Einzubeziehen sind ferner Formen der non-verbalen Kommunikation wie sie in der Gestaltung des Schulgebäudes bzw. der Klassenräume, der Beschriftung von Schulmobiliar, Wänden und Toiletten, der Kleidung, der Körpersprache, Mimik oder Gestik zum Ausdruck kommen.

Mittels dieser Daten kann ein erster Eindruck hinsichtlich des IST-Zustandes an der Schule gewonnen werden. So kann in einer Klasse die Vorstellung existieren, dass ethnische Gruppierungen voneinander abgegrenzt werden müssen und nicht miteinander in Kontakt kommen sollten. Bei Gruppenarbeiten weigern sich Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher ethnischer Herkunft zusammen zu arbeiten – die Sitzordnung weist eine Trennung zwischen den ethnischen Gruppierungen auf. In einer anderen Klasse existiert ein Konflikt zwischen einer Gruppe deutscher und migrierter Schülerinnen und Schüler. Das Schulmobiliar zeigt Spuren dieses Konflikts – in Einritzungen in Tische und Stühle werden Schülerinnen und Schüler beim Namen genannt, der jeweiligen Außengruppe zugeordnet und beleidigt.

Dabei gilt es insbesondere im Rahmen einer Analyse zu prüfen, auf welcher Grundlage die ethnische Grenzziehung erfolgt bzw. Konflikte entstanden sind. Die Aussagen könnten beispielsweise im Sinne der Realistic Group Conflict Theory Auskunft darüber geben, ob eine ethnische Fremdgruppe aufgrund der Angst, im realen Wettbewerb um knappe Güter dieser Gruppe unterlegen zu sein, segregiert und abgewertet wird. Auch im Rahmen der Social Identity Theory wird die In-Group-Favorisierung und Out-Group-Segregation aufgrund willkürlicher sozialer Kategorien erklärbar⁹. Je nach den Tendenzen der Ethnisierung können bei der Prävention ethnischer Vorurteile unterschiedliche Ansätze Interkultureller Pädagogik gewählt werden. So macht es einen Unterschied, ob die vermeintliche Fremdgruppe die „Ausländer“, „Europäer“ oder „Sinti und Roma“ sind.

Präventionsmaßnahmen verfolgen vor diesem Hintergrund das Ziel der Verbesserung der Kommunikation zwischen Personen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund und der Beseitigung ethnischer Grenzziehungen bzw. einer kulturell begründeten Out-Group-Abwertung und In-Group-Favorisierung (SOLL-Zustand):

- *Teilziel: Förderung der Entwicklung einer schulischen wie unterrichtlichen inter-ethnischen Kommunikationskultur*
- *Teilziel: Entdeckung, Einübung, Umsetzung und Reflexion von Konfliktlösungen*

⁹ Zudem kann die Ursache für ethnische Vorurteile aus der Sicht der Kontakthypothese in dem fehlenden Kontakt zu Migrantinnen und Migranten liegen.

Zu (2): Im Rahmen des schulischen Unterrichts sollten die Ziele „Förderung des sozialen Lernens“ und „Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen“ zur Geltung kommen. Auch hier kommt es darauf an, zunächst Informationen über die spezifischen Bedingungen an der jeweiligen Schule zu erhalten.

Die Eruierung sozialer Lernprozesse kann beispielsweise durch eine Untersuchung von Gruppen- und Freundschaftsbeziehungen in einer Klasse, Soziogramme, Meinungsbilder oder Stimmungsbarometer erfolgen. Unterrichtliche Lehr- und Lernprozesse können durch gemeinsame Unterrichtsreflexionen, standardisierte Befragungen, Hospitationen bei Kolleginnen und Kollegen, Austausch in Lehrerteams oder durch kollegiale Fallberatung an Transparenz gewinnen.

Diese Daten lassen den IST-Zustand an der jeweiligen Schule erkennen. Welche Einstellungen gegenüber Ethnien kommen in Personengruppen zum Ausdruck? Werden ethnische Vorurteile von Personen oder Personengruppen erkennbar? In welchem Unterrichtsklima wird gelernt? Wie werden Lernprozesse im Zuge der Migration, Europäisierung und Internationalisierung gestaltet und welche Rolle kommt dabei den Lehrenden zu? Welche Bedeutung erhalten ethnische Minderheiten in Lehr- und Lernprozessen?

Die Analyse kann auf der Grundlage entwicklungs- und kognitionspsychologisch orientierter Erklärungsansätze erfolgen:

Aus Sicht der Entwicklungspsychologie sind Vorurteile als erlernte Urteile im Rahmen des Lernens am Modell, der Nachahmung oder der Übernahme einer Rolle erklärbar. Im Mittelpunkt steht nicht die Vorstellung einer Internalisierung von Vorurteilen aufgrund autoritärer Persönlichkeitsstrukturen, sondern einer direkten oder indirekten, bewussten oder eher beiläufigen Einflussnahme der Erziehenden, durch welche eine Nachahmung bzw. Identifikation ausgelöst wird. Aus kognitionspsychologischer Perspektive sind weniger die von außen auf den Lernenden einwirkenden Faktoren für die Entstehung ethnischer Vorurteile verantwortlich. Die Kognitionspsychologie Piagets beispielsweise stellt in ihrer konstruktivistischen Ausrichtung die Phasen der kognitiven Entwicklung des Kindes in den Kontext der Herausbildung ethnischer Vorurteile.

Ein Präventionskonzept sollte auf dieser Grundlage auf der Ebene der Kommunikation/des Unterrichts zwei Zielstellungen verfolgen:

- *Teilziel: Förderung des sozialen Lernens*
- *Teilziel: Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen*

V.2.1 Verbesserung der Kommunikation und Konfliktlösung

Der Ansatz der *Interkulturellen Erziehung* gewinnt dann an Bedeutung, wenn sich allochthone und autochthone Gruppen im unterrichtlichen wie schulischen Kontext bilden. Diese Gruppenbildung kann der Abgrenzung wie der Ausgrenzung dienen und eine Abwertung der Außengruppe zur Folge haben. Dies zeigt sich beispielsweise in den Äußerungen „Wir Libanesen in der Klasse haben ein ganz anderes Zusammengehörigkeitsgefühl als die Deutschen!“, „Wir Deutschen wollen mit den Asylanten nichts zu tun haben. Die sollen ruhig für sich bleiben!“ oder „Deine Türken in der Klasse haben es mal wieder nicht verstanden. Ich werde in der nächsten Stunde mit dem Stoff weitergehen; ich kann doch nicht ewig wiederholen!“

Interkulturelle Erziehung setzt sich einerseits zum Ziel, Interkulturelle Kommunikation in Unterricht und Schule zu fördern. Erreicht werden kann das Ziel nur durch Maßnahmen, die sich an alle am Schulleben beteiligten Personen und Personengruppen richten. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kommunikation kulturspezifisch verläuft und von dem jeweiligen Gegenüber die Bereitschaft erfordert, kulturzentrierte Denk- und Kommunikationsweisen aufzulockern und sich im Hinblick auf den kulturellen Hintergrund auf einen Perspektivwechsel einzulassen. Dies, so die Annahme, kann am ehesten geschehen, wenn sich vielfältige Kontaktmöglichkeiten zwischen Angehörigen der Majorität und Minorität ergeben, beispielsweise durch die Schaffung von Begegnungsräumen in der Klasse bzw. in der Schule wie Kulturcafés, interkulturelle Schulbibliotheken und Arbeitsgemeinschaften oder die Einrichtung interkultureller Schülerclubs. Der Kontakt zwischen den Schülerinnen und Schülern allein reicht nicht aus, um ethnische Vorurteile abzubauen; vielmehr müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein, z.B. muss die Situation der Begegnung durch eine Wertschätzung kultureller Besonderheiten geprägt sein. Ein deutliches Indiz für die Wertschätzung kultureller Vielfalt ist der Umgang mit der Sprache. So sollte es den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund grundsätzlich gestattet sein, ihre Sprache zu sprechen. Im Unterricht können sprachdidaktische Konzepte wie beispielsweise das Konzept des begegnungssprachlichen Unterrichts, der Language Awareness oder des muttersprachlichen Unterrichts, eine Akzeptanz sprachlicher Heterogenität fördern. Ob und inwieweit die Erstsprache von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine Wertschätzung erfährt, zeigt sich zuletzt in Unterrichtsmaterialien, schulischen Wegweisern oder schulischen Formularen.

Interkulturelle Erziehung setzt sich ferner mit der weit verbreiteten Vorstellung ethnisch bedingter Konflikte in der Kommunikation auseinander¹⁰. Interkulturelle Kommunikations- wie Konflikttrainings setzen sich zum Ziel, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur

¹⁰ In Abgrenzung zur „Kulturkonflikttheorie“, nach welcher Konflikte zwischen Personen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen unter Verweis auf die Unvereinbarkeit von „Kulturkreisen“ erklärt werden (als radikalster Vertreter dieser – wissenschaftlich nicht haltbaren – Theorie vgl. Huntington 1998) hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Ursache des Konflikts in vielen Fällen nicht in der Ethnie der Kommunikationsteilnehmerinnen und –teilnehmer begründet liegt. Vor diesem Hintergrund befindet sich die Interkulturelle Erziehung in einem Dilemma: Einerseits gehört es zur genuinen Aufgabe, kulturelle Differenzen als mögliche Ursache für Konflikte zwischen Mehrheits- und Minderheitsangehörigen in Betracht zu ziehen; andererseits besteht bei einer Nicht-Beachtung der Komplexität von Konfliktsituationen die Gefahr der kulturalistischen Konfliktdeutung.

Einschätzung zu befähigen, ob und gegebenenfalls inwieweit Ethnizität in der Kommunikation bzw. in dem Konflikt eine Bedeutung zugesprochen werden muss. Eine besondere Form des Konflikttrainings stellt die Mediation dar (vgl. Haumersen/Liebe 1999; Fechler 2003). In Anlehnung an die Diskussion um die Mediation gibt es zwei Varianten: Zum einen werden einzelne Schülerinnen und Schüler als Mediatorinnen und Mediatoren ausgebildet. Diese versuchen nach vorgegebenen Regeln die Konfliktparteien auf dem Weg der Konfliktlösung zu begleiten. Zum anderen werden alle Schülerinnen und Schüler in das Mediationsprogramm eingebunden und im Hinblick auf eine Lösung von Konflikten trainiert bzw. geschult. Eine Interkulturelle Mediation ist in beiden Varianten möglich.

Der Ansatz der Interkulturellen Erziehung greift allerdings dann zu kurz, wenn Vorurteile im europäischen oder internationalen Kontext vorliegen. Auch hier gibt es Gruppenbildungen, die dem Muster der Abgrenzung, Ausgrenzung und Hierarchisierung folgen. Ebenso wie in der Einwanderungsgesellschaft Mehrheitsangehörige ethnische Vorurteile gegenüber Minderheiten entwickeln können, zeigen sich ethnische Vorurteile auch bei Europäerinnen und Europäern gegenüber Nicht-Europäerinnen und Nicht-Europäern oder Angehörigen der sogenannten „Ersten Welt“ gegenüber Menschen aus der „Zweiten Welt“ und besonders aus der „Dritten Welt“. In diesem Zusammenhang gewinnen die Konzepte der Europa- und Eine-Welt-Erziehung an Bedeutung. Auch hier zeigen sich konzeptionelle Schwerpunkte zum Abbau ethnischer Vorurteile im Bereich der Kommunikation und Konfliktlösung.

Die *Europa-Erziehung* setzt sich zum Ziel, das Gemeinschaftsgefühl europäischer Länder zu stärken bzw. die intraeuropäische Kommunikation zu fördern. Im Kommunikationsprozess soll die gemeinsame Geschichte europäischer Staaten unter gleichzeitiger Berücksichtigung ihrer kulturellen Vielfalt zum Ausdruck gebracht werden. Von den Kommunikationspartnern wird erwartet, dass sie einerseits die kulturelle Pluralität wertschätzen und sich für kulturübergreifende europäische Normen und Werte wie Frieden, Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit oder wirtschaftliche Sicherheit einsetzen; andererseits sollen sie ihre eigene kulturelle Identität als Franzosen, Briten, Deutsche, Polen u.a.m. wahren können. Vor dem Hintergrund der Interessensvielfalt in Europa sollen die Kommunikationspartner ferner die Bereitschaft und die Fähigkeit entwickeln, Kompromisse bei dem Ausgleich der unterschiedlichen Interessen einzugehen und innereuropäische *Konflikte* in friedlicher und solidarischer Weise zu lösen, auch dann wenn der Kompromiss Opfer mit sich bringen muss.

Auch das Konzept der *Eine-Welt-Erziehung* sieht in der Befähigung zum interkulturellen Dialog unter Anerkennung kultureller Hintergründe von Staaten eine zentrale Zielstellung – hier wird über den europäischen Kontext hinaus eine globale Perspektive eingenommen. Ausgehend von der Einheit des Planeten wird das Bewusstsein gefördert, dass globale Herausforderungen und Problemstellungen über nationale Grenzen hinaus bewältigt werden müssen. Die Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik stehen in einer engen Wechselbeziehung zur globalen Entwicklung. Dies erfordert eine intensive Kooperation und damit auch Kommunikation zwischen den einzelnen Staaten der Erde, ob es sich beispielsweise um die Globalisierung der Informationstechnologien, Wirtschaftsunternehmen oder Verkehrsnetze handelt. Grundlage für eine Kommunikation im globalen Kontext sind Kenntnisse über die kulturellen, ökonomischen, ökologischen und sozialen Hintergründe von

Staaten. Von besonderer Bedeutung sind Kenntnisse über die Sprache der Einwohner eines Landes, mit denen ein Austausch angestrebt wird.

Berücksichtigt werden müssen globale Konflikte, die sich auch auf die interpersonelle Kommunikation auswirken können. Schon die Einteilung der Welt in eine „Erste“, „Zweite“ und „Dritte“ Welt weist auf mögliche Ursachen kommunikativer Konflikte hin. Als Repräsentant der „Ersten Welt“ können in die Kommunikation paternalisierende Vorstellungen mit einfließen bzw. aufgrund der Erfahrungen vom der Kommunikationspartnerin und dem Kommunikationspartner vermutet werden.

Besonders deutlich wird dies neben der Eine-Welt-Erziehung auch in der *Antirassistischen Erziehung* herausgearbeitet. Beide Ansätze unternehmen den Versuch, Kommunikation und Konflikt(regelung) immer auch unter dem Aspekt der Machtverteilung zu durchleuchten.

In einer hierarchischen Beziehung besitzt eine „Partnerin“ bzw. ein „Partner“ die Macht, Kontakte zu knüpfen und nach Belieben wieder abubrechen und zu definieren, was als Konflikt gewertet werden kann und wie Konflikte „gelöst“ werden sollen. Es wird davon ausgegangen, dass die Kommunikation zwischen ethnischen Mehr- und Minderheiten, Europäern und Nicht-Europäern, der „Ersten“ und der „Dritten“ Welt aufgrund von Kommunikationsbarrieren in vielen Fällen gestört ist. Die Kommunikation ist häufig durch Machtasymmetrie gekennzeichnet. Dies zeigt sich in besonderer Weise im institutionellen, hier: schulischen Kontext: Ethnische Minderheiten, insbesondere Migrantinnen und Migranten werden marginalisiert, bevormundet oder benachteiligt. Mächtigere Kommunikationspartnerinnen und -partner entscheiden, wen sie ausgrenzen bzw. wann der Kontakt abgebrochen wird – so können sich beispielsweise Menschen aus der sogenannten Ersten Welt von Menschen aus der sogenannten Dritten Welt bewusst abgrenzen.

Diese Kommunikationsstörung ist keineswegs zufällig, sondern verfolgt in erster Linie die Funktion der Segregation von Ethnien auf politischer, ökonomischer und sozialer Ebene und trägt zur Entsolidarisierung bei. Konflikte allein als interpersonelle Konflikte bearbeiten zu wollen, erscheint vor dem Hintergrund der ideologietheoretischen Analyse nicht möglich. Konflikte haben ihre Ursachen unter anderem in dem Machtgefälle zwischen Mehrheit und Minderheit, Europäern und Nicht-Europäern oder der Ersten und der Dritten Welt. Die Bearbeitung von Konflikten erfordert ein radikales Umdenken; es sollte immer auch die Frage aufgeworfen werden, warum in vielen Fällen Konflikte nicht gelöst werden können bzw. warum Machtasymmetrie im gesamtgesellschaftliche, europäischen und weltgesellschaftlichen Kontext nicht „erwünscht“ ist. Zum einen sollte die Bereitschaft und Fähigkeit entwickelt werden, kolonialistische Wurzeln des Bildes vom Fremden aufzudecken. Die Bearbeitung setzt voraus, dass Machtasymmetrien aufgedeckt und beseitigt werden. Die Versuche, im interpersonellen Bereich ein Machtgleichgewicht zu schaffen, können als Grundvoraussetzung dafür angesehen werden, dass Konfliktlösungen auch im Interesse und aus der Perspektive der ehemals Untergeordneten erfolgt.

V.2.2 Förderung des sozialen Lernens und Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen

Interkulturelle Erziehung hat sich besonders in ihren Anfängen an dem Konzept des Sozialen Lernens orientiert. Insofern lassen sich die Zielstellungen einer Interkulturellen Erziehung auch von den allgemeinen Zielstellungen sozialen Lernens – Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Toleranz, Frustrations- oder Ambiguitätstoleranz, Empathie, Solidarität, Sprachvermögen – ableiten. Aus interkultureller Sicht sollen personelle Kompetenzen in erster Linie in Bezug auf Personen mit Migrationshintergrund entwickelt werden. Es gilt, beispielsweise die Empathie gegenüber Migrantinnen und Migranten, die Toleranz für andere kulturelle Normen und Werte oder die Fähigkeit zur Lösung interkultureller Konflikte zu fördern. In der Diskussion um eine interkulturelle Ausgestaltung sozialen Lernens werden allerdings nur selten lern- und entwicklungspsychologische Voraussetzungen berücksichtigt. Ein Konzept interkultureller Sozialerziehung wird in erster Linie auf den Ergebnissen der lern- und kognitionspsychologischen Forschung aufbauen und repräsentative Studien zum Erwerb bzw. zur Änderung von Einstellungen und zur Perspektivenübernahme bei Kindern und Jugendlichen berücksichtigen müssen. Lehrerinnen und Lehrern kommt eine Vorbildfunktion im Hinblick auf die Einstellungen und den Umgang mit Schülerinnen und Schülern deutscher und nicht-deutscher Herkunft zu. Die didaktische Gestaltung von Prozessen interkultureller Sozialerziehung sollte der Komplexität und Mehrdimensionalität des Phänomens ethnischer Vorurteile Rechnung tragen. Deshalb ist ein Wechsel zwischen eher kognitiv, sozial, affektiv-emotional oder ganzheitlich ausgerichteten Lernprozessen von besonderer Bedeutung. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, in den Prozess des sozialen Lernens am jeweiligen Entwicklungsstand der Heranwachsenden orientierte Sensibilisierungs-, Informations-, Rollenspiel- oder persönliche Begegnungsphasen einzubinden (vgl. z.B. Schmitt 1979).

Das Konzept der Interkulturellen Erziehung gibt zahlreiche – nicht nur auf das soziale Lernen bezogene - Anregungen zum Lehren und Lernen in der bundesrepublikanischen Einwanderungsgesellschaft. Das Lehren und Lernen im Zuge der Prävention ethnischer Vorurteile lehnt sich an den Grundsätzen einer Interkulturellen Didaktik an. Im Mittelpunkt stehen auch hier problemorientierte, schülerzentrierte wie handlungsbezogene Lehr- und Lernprozesse mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler auf das Leben in der Einwanderungsgesellschaft vorzubereiten. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, eigene Einstellungen und Handlungsweisen gegenüber ethnischen Minderheiten selbstkritisch zu hinterfragen. Lehrerinnen und Lehrer sollten Schülerinnen und Schüler im Unterricht dazu befähigen, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und Wege zu entwickeln, ethnische Vorurteile unter Berücksichtigung sozialer wie personeller Bedingungen abzubauen. Dafür ist der Wechsel von offenen Unterrichtsmethoden wie Projektunterricht, Freiarbeit, Wochenplanarbeit oder fächerübergreifender Unterricht erforderlich. Anregungen zur Phasierung von Lehr- und Lernprozessen in multikulturellen Lerngruppen (Information, Reflexion und Handlung) geben Kalpaka/Wilkening (1997).

Eine besondere Berücksichtigung muss dabei die Sprache bzw. Sprachentwicklung finden. Ausgehend von der entwicklungspsychologischen wie linguistischen Forschung sollte der Bedeutung der Muttersprache Rechnung getragen werden. Lehrerinnen und Lehrern kommt die Aufgabe zu, ein Sprachlernkonzept zu entwickeln, welches sich an der Sprachentwicklung zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kinder orientiert und familiensprachliche Erfahrungen respektiert und konzeptionell einbindet. Ein systemisch entwickeltes Sprachlernkonzept berücksichtigt die Besonderheiten der jeweiligen Schulform. Bewährt haben sich beispielsweise vorschulische Sprachkurse im Elementarbereich, eine zweisprachige Alphabetisierung und Förderkurse in Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule, eine zweisprachige Qualifizierung mit (berufsbezogenen) fachsprachlichen und theoretischen Anteilen und die Förderung konzeptioneller Zweisprachigkeit in den Sekundarstufen. Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund sollte die Gelegenheit gegeben werden, die Sprache migrierter Schülerinnen und Schüler kennen zu lernen (vgl. dazu die zahlreichen innovativen Projektbeispiele der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus Zuwandererfamilien (2005)). Hier sind Modelle der koordinierten zweisprachigen Alphabetisierung, der Begegnungssprache oder des Language Awareness ein Beispiel dafür, wie Schülerinnen und Schülern die Vielfalt der Sprachen bzw. die Wichtigkeit der Sprache(n) für das Aufwachsen in der Einwanderungsgesellschaft bewusst gemacht werden kann. Hinsichtlich der außerunterrichtlichen Aktivitäten gilt: Der Unterricht sollte sich öffnen und die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern, ihre Erfahrungen und Erlebnisse, mit einbeziehen. Dazu eignen sich z.B. interkulturelle Arbeitsgemeinschaften mit den Schwerpunkten Tanz, Musik, Religion oder Spiel.

Soziales Lernen bleibt ohne die europäische und internationalen Dimension fragmentarisch. Anders als beim sozialen Lernen im interkulturellen Kontext steht hier die soziale Verantwortung im Zuge der Europäisierung und Internationalisierung im Mittelpunkt. Analog zur Interkulturellen Erziehung sollten Präventionsmaßnahmen auf der Grundlage lern- und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse entwickelt werden. In ihrer Anlehnung an das Konzept des sozialen Lernens sind die Zielstellungen auf den Erwerb von personellen Kompetenzen ausgerichtet. Grundlegend ist die Bereitschaft und Fähigkeit, gesellschaftlich-kulturelle Gemeinsamkeit und Vielfalt im europäischen wie internationalen Kontext zu erkennen und aus der Erkenntnis handlungsleitende Maxime zu Lösung zentraler Herausforderungen, Konflikt- und Problembereiche abzuleiten. Diese Perspektive hat Konsequenzen für eine Didaktik der Sozialerziehung für eine europäische wie Weltgemeinschaft. Die Vielschichtigkeit des Phänomens „ethnische Vorurteile“ sollte am Entwicklungsstand der Beteiligten orientiert bearbeitet werden. Dabei gilt es, ausgehend von den subjektiven Einstellungen, Erlebnisse und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler europa- wie weltgesellschaftliche Zusammenhänge aus sozialer, historischer, politischer, ökonomischer wie ökologischer Perspektive nachzuzeichnen und die wechselseitige Angewiesenheit der Nationen bei der Lösung europäischer und globaler Problemstellungen zu verdeutlichen.

Vorurteilsprävention im Rahmen des Lehrens und Lernens sollte sich an den Grundsätzen der *Europa- und Eine-Welt-Erziehung* anlehnen. So gilt es, die Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihrer Ängste, Erwartungen und Erfahrungen mit handlungs-, schüler- wie problemorientierten Methoden unter Einsatz der Neuen Medien auf das Leben und Lernen in der europäischen bzw. Weltgemeinschaft vorzubereiten. Grundlegend ist die Vorstellung, dass sich Schülerinnen und Schüler mit anderen Menschen aus Europa bzw. der Welt mit den Herausforderungen und Problemstellungen im europäischen wie internationalen Kontext auseinander setzen und gemeinsam Lösungswege und Zukunftsvisionen entwickeln¹¹.

In sozialen Lernprozessen und didaktischen Arrangements sollte die Gefahr der Ethnisierung und Kulturalisierung Berücksichtigung finden. So wird in der *Antirassistischen Erziehung*, der *Eine-Welt-Erziehung* und der konfliktpädagogisch ausgerichteten Interkulturellen Erziehung betont, dass diesbezügliches Lernen impliziert, sich mit eigenen ethnischen Vorurteilen auseinander zu setzen bzw. sich der geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingtheit von Vorurteilen bewusst zu werden. Dieser schwierige Prozess der kulturellen Verortung führt zur Anerkennung der Tatsache, dass es andere Wege der Welterkenntnis gibt.

Sowohl die Suche nach Gemeinsamkeiten wie auch Unterschieden kann entlang ethnischer Kriterien erfolgen und ethnischen Vorurteilen Vorschub leisten. Dies birgt die Gefahr, dass Migrantinnen und Migranten in ethnisierender Weise dargestellt, die Einflüsse außereuropäischer Länder auf die politische, wirtschaftliche und soziale Entwicklung Europas systematisch ausgeklammert und die Lebenssituation von Menschen aus der sogenannten „Dritten Welt“ verzerrt übermittelt werden. Soziales Lernen erhält aus dieser Sicht schnell paternalistische Züge, Solidarität wird zur Solidarität mit den als „schwach, primitiv oder bildungsfern“ definierten Minderheiten.

Wichtig wird die Erkenntnis über die eigene monokulturelle Perspektive und die eigenen Mechanismen der Herstellung ethnischer Hierarchien. Der Perspektivwechsel hat zu Folge, Privilegien, die durch eine Ideologie der Ungleichheit machtvoll verteidigt werden, aufzugeben und politische, wirtschaftliche und soziale Rechte ethnischer Minderheiten anzuerkennen. Eine Lösung kann nur dann erwartet werden, wenn diese Situation aus ideologietheoretischer Sicht untersucht wird und – in den Kontext von Herrschaft und Macht gestellt – als Konsequenz politischer Entmachtung von Einwanderergruppen, des europäischen Kolonialismus und des Kulturrassismus diskutiert wird. Dabei ist mit Widerstand mit all seinen politischen, medialen und sozialen Konsequenzen zu rechnen, denn eine Änderung von Machtstrukturen bedeutet immer auch den Verlust liebgehabter Privilegien.

¹¹ Die erfreulicherweise in größerem Umfang vorliegenden Unterrichtsmaterialien (vgl. z.B. Moorcroft 1995/1998, 1997/2002; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996, 1998, 1999; Ahlheim/Heger 2000; Bauer 2001; Parmiter/Price 2002) sind dabei vor allem auf ihre Eignung zu überprüfen, ob und gegebenenfalls inwieweit kulturelle Gemeinsamkeiten wie Unterschiede wissenschaftlich fundiert herausgearbeitet werden können. Als richtungsweisend können die Materialien der Anne-Frank-Stiftung in Amsterdam angesehen werden (vgl. Anne Frank Haus, Amsterdam 1995a, 1995b und 2001; im Überblick: Siegele 2003).

V.3 Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Institution

In Anlehnung an das zugrunde gelegte Strukturmodell wird auf der Schulebene der institutionelle Kontext ethnischer Vorurteile untersucht; hier stehen präventive Maßnahmen in Bezug auf das Curriculum, die Schulorganisation und Schulverwaltung im Mittelpunkt der Betrachtung. Diese Maßnahmen sind auf wissenschaftlicher Grundlage zu entwickeln: Im Unterschied zu den Ebenen der Person und Kommunikation stehen auf dieser Ebene soziologisch fundierte Untersuchungen im Vordergrund.

Einschlägige Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass die Bildungsverteilung und Bildungskonzeption im bundesdeutschen Erziehungs- und Bildungssystem entlang ethnischer Grenzlinien verläuft.

Auch wenn sich ethnische Vorurteile hier in einem institutionellen Kontext zeigen, sind die am Schulleben beteiligten Personen keineswegs von der Verantwortung befreit, ethnische Vorurteile aufzudecken und der Entstehung und Verbreitung dieser entgegen zu treten. Gerade weil die Institution Schule ein öffentlicher Raum ist, muss sich das Engagement über den persönlichen wie gruppenspezifischen Bereich hinaus auch auf den institutionellen Kontext beziehen.

Aus der Sicht der soziologischen Theorien zur Erklärung ethnischer Vorurteile werden Ungleichbehandlungen in einen institutionellen und gesellschaftlichen Kontext der Analyse gestellt. Im Sinne der Ideologietheorie gilt es auf schulischer Ebene, das Curriculum, die Richtlinien und Lehrpläne, die Schulgesetze, Verordnungen und Erlasse, die Schulprogramme und die Schulentwicklungspläne im Hinblick auf offene oder latente Vorurteilsideologien hin zu untersuchen. Mit der Vorurteilsideologie des institutionellen Rassismus wird ein Instrumentarium an die Hand gegeben, ethnische Vorurteile über das relativ eng begrenzte Forschungsfeld der Einstellungsforschung hinaus als direkte oder indirekte Diskriminierung zu identifizieren (vgl. zu den Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz: Gomolla 2005).

Aus den bisherigen Ergebnissen lassen sich drei Zielstellungen ableiten:

- *Ziel: Analyse und Modifikation des Curriculums und der Unterrichtsmaterialien (1)*
- *Ziel: Förderung interkultureller Schulentwicklungsprozesse (2)*
- *Ziel: Initiierung bzw. Weiterentwicklung schuladministrativer Reformen (3)*

Zu (1): Ausgehend von der Annahme, dass sich ethnische Vorurteile in Texten nachweisen lassen, ist es wichtig, didaktisch-methodische Anweisungen und Materialien bei der Vorurteilsprävention in den Blick zu nehmen.

Auf der Ebene der Institution sollte eruiert werden, ob und ggf. in welcher Weise die für den Unterricht und außerunterrichtliche Aktivitäten ausgewählten Medien, insbesondere Lehrwerke, und die den unterrichteten Fächern zugrunde liegenden Richtlinien und Lehrpläne auf ethnische Gruppierungen eingehen. An diesem Prozess der Eruierung sind sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer beteiligt, wobei auf eine weitgehende Transparenz der Kriterien für die Auswahl von Medien und staatlich vorgegebenen bzw. schulintern festgelegten Richtlinien und Lehrpläne geachtet werden sollte.

Grundlage der Untersuchung können das Curriculum, die Lehrpläne und Richtlinien und alle in der Schule eingesetzten Medien wie z.B. Lehrbücher, Arbeitsblätter, Videofilme, Cassetten, Dias, Globen, Atlanten, geografische und geschichtliche Karten oder Internetseiten sein.

Die gewonnenen Daten geben auf dieser Ebene Auskunft über den spezifischen IST-Zustand der jeweiligen Schule und sollten einer eingehenden *Analyse* unterzogen werden. Eine wissenschaftliche Grundlage der Analyse bietet die in der internationalen Diskussion häufig angewandte Ideologietheorie. Bei der Analyse sollte einerseits darauf geachtet werden, wo welche ethnischen Vorurteile mit welchen Mitteln mit welchen Motiven wem vermittelt werden; andererseits kann auch die Nicht-Beachtung Angehöriger ethnischer Gruppen bzw. die Tendenz zur Homogenisierung als Indiz für ein verstecktes Vorurteil gewertet werden.

Daten und nachfolgende Datenanalyse können Auskunft darüber geben, welche Ansätze einer Interkulturellen Pädagogik zu bevorzugen sind. So ist zu unterscheiden, ob in Lehrbüchern Migrantinnen und Migranten in einer vorurteilsfördernden Weise dargestellt werden, ob die Darstellung des europäischen Einigungsprozesses unter Verwendung von nationalen Klischees erfolgt oder eine Unterscheidung zwischen den „Entwicklungsländern“ und den „entwickelten Ländern“ gemacht wird.

Ein Präventionskonzept im Rahmen Interkultureller Pädagogik sollte folgende Zielstellungen verfolgen, um gegen offene oder latente ethnische Vorurteile angehen zu können.

- *Teilziel: Analyse und ggf. Neukonzeptionierung von Lehrplänen und Richtlinien*
- *Teilziel: Analyse und ggf. Neukonzeptionierung von Unterrichtsmaterialien*

Zu (2): Unter der Zielstellung „Förderung von Schulentwicklungsprozessen“ sollen zunächst Präventionsmaßnahmen im Inneren der Institution verstanden werden. Die innere Schulentwicklung bezieht sich auf die Schulphilosophie der jeweiligen Schule und auf das im Laufe der Schulgeschichte entstandene Schulprofil, das im Schulprogramm kodifiziert worden ist.

Es gilt auf der Ebene der Institution zunächst zu eruieren, ob und inwiefern sich ethnische Vorurteile im inneren Schulentwicklungsprozess eingeschlichen haben bzw. widerspiegeln. Dies kann auf der Grundlage einer Untersuchung des kodifizierten Schulprofils, des – gegebenenfalls im Internet einsehbaren – Schulprogramms, geschehen. Was wird dort über die Schulphilosophie, die Schulkultur, das Schulklima im Allgemeinen und den Umgang mit der Zweisprachigkeit, dem Lernen im kulturellen Wandel oder der Partizipation aller Schülerinnen und Schüler im Besonderen ausgesagt und wie wird das kodifizierte Schulkonzept in der Praxis umgesetzt und evaluiert. Die Daten geben Auskunft über den IST-Zustand an der Schule, so kann in einer Schule ein weltoffenes Schulklima existieren, während in einer anderen Schule fremdenfeindliche Einstellungen Jugendlicher an der Tagesordnung sind.

Die gewonnenen Daten werden einer Analyse zugänglich gemacht. Dabei ist zu prüfen, welche ethnischen Vorurteile aus welchen Gründen in der Institution Schule vorzufinden sind. Im Rahmen der Ideologietheorie könnten Daten dahingehend überprüft werden, ob und gegebenenfalls inwieweit in der Institution ethnische Unterscheidungen erfolgen oder bewusst nicht erfolgen, um eine Segregation bzw. Selektion zu legitimieren.

Präventionsmaßnahmen können nicht punktuell, beispielsweise durch Lernarrangements oder eine Analyse von Curricula erfolgen, sondern bedürfen im Rahmen von Schulentwicklung eines umfassenden Konzepts. Zielgruppe der Maßnahmen sind das pädagogische Personal, Schülerinnen und Schüler, die Schulleitung wie die Eltern. Im Mittelpunkt der inneren Schulentwicklung stehen Ziele wie

- *Teilziel: Entwicklung, Umsetzung und Evaluation eines Schulleitbildes*
- *Teilziel: Entwicklung, Umsetzung und Evaluation eines Schulprofils*

Zu (3): Eine „Initiierung schuladministrativer Reformen“ kann als eine der komplexesten Zielstellungen von Präventionsmaßnahmen auf institutioneller Ebene betrachtet werden. Bei einem Vergleich der Schuladministration der Bundesländer sind - nicht zuletzt aufgrund der Kultushoheit der Länder und der im Jahre 2006 beschlossene Förderalismusreform – viele Unterschiede im Umgang mit kulturellem Wandel festzustellen.

In einem ersten Schritt sollte eruiert werden, auf welcher Ebene der Verwaltung Ideologien des Rassismus in offener oder versteckter Form sichtbar werden. Als Grundlage einer Untersuchung der Sicht auf Ethnien können die explizit genannten Minderheitengruppen, die schulorganisatorischen Regelungen (i.e.L. Schulgesetze, Erlasse, Richtlinien, Rundschreiben), die Bildungsverteilung ethnischer Minderheiten, die sprachliche Bildung (v.a. Deutsch als Zweitsprache, Muttersprachlicher Unterricht), die Curricula und Lehrpläne und die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte dienen. Die Daten können mit Hilfe der einschlägigen Literatur (u.a. Schulvergleichsuntersuchungen; Studien aus dem Bereich der interkulturellen Bildungsforschung), der Schulgesetze, der betreffenden Publikationen und Internet-Präsentationen der Schuladministration und der Landesinstitute ermittelt werden.

Die gewonnenen Daten geben Informationen über den aktuellen IST-Zustand auf der Ebene der Schuladministration. In einer ideologietheoretisch angeleiteten Analyse sollten die Existenz, Ursache, Funktion und Wirkung ethnischer Vorurteile aufgedeckt und administrativ festgelegte Ausgrenzungen und Sonderbehandlungen ethnischer Minderheiten transparent gemacht werden. In vielen Fällen dienen ethnische Vorurteile der (Wieder-)Herstellung einer religiösen, nationalen oder kulturellen Homogenität eines als „allgemein“ bezeichneten Schulwesens.

An der Initiierung administrativer Reformen beteiligt ist in erster Linie das Personal der Schule und der Administration. Ein Teil der administrativen Verfahren und Regelungen ist in Zeiten der Migration, Europäisierung und Internationalisierung antiquiert und kann die Vorurteilsbildung unter Heranwachsenden, die auf das Leben und Lernen im kulturellen Wandel vorbereitet werden sollen, fördern. Ein Präventionskonzept verfolgt das Ziel, schuladministrative Reformen zu initiieren, die zu einer Anerkennung bzw. Gleichbehandlung von Ethnien unter Berücksichtigung kultureller, sprachlicher und ethnischer Gemeinsamkeiten und Besonderheiten führen (SOLL-Zustand). Dazu gehören folgende Teilziele:

- *Teilziel: Regelung der Schulorganisation*
- *Teilziel: Entwicklung einer Bildungskonzeption*
- *Teilziel: Aus-, Fort- und Weiterbildung des Personals*

V.3.1 Analyse von Unterrichtsmaterialien, Richtlinien und Lehrplänen

Auch wenn es hinsichtlich der curricularen Besonderheiten eines jeden Bundeslandes ein schwieriges Unterfangen ist, einheitliche Maßnahmen zur Prävention ethnischer Vorurteile zu entwickeln, sollen hier allgemeine Präventionsmaßnahmen im Kontext der Interkulturellen Erziehung, Europa- und Eine-Welt-Erziehung und Antirassistischen Erziehung vorgestellt werden.

Ziel der *Interkulturellen Erziehung* ist es, die Richtlinien und Lehrpläne im Hinblick auf Vorurteile gegenüber Migrantinnen und Migranten zu analysieren und gegebenenfalls Änderungsmöglichkeiten zu benennen. Grundlage der Analyse sind bereits vorhandene Studien aus interkultureller Perspektive, in denen die didaktisch-methodische Ausgestaltung der Curricula mit Blick auf Arbeitsmigrantinnen und –migranten, Flüchtlingen oder Aussiedlerinnen und Aussiedler untersucht werden. Das Interesse konzentriert sich zum einen auf die Frage, ob und inwiefern die Curricula der einzelnen Fächer die Bedingungen, Ursachen und Folgen von Wanderungsphänomenen in der Bundesrepublik Deutschland thematisieren und im Sinne einer Interkulturellen Erziehung in methodisch-didaktisch angemessener Weise aufbereiten. Zum anderen gilt es der Frage nachzugehen, ob und inwiefern die Curricula der einzelnen Fächer in ihrer Gesamtheit der sprachlichen und kulturellen Pluralität der Einwanderungsgesellschaft Rechnung tragen und beispielsweise Angebote zum muttersprachlichen Unterricht auf der Grundlage einer wissenschaftlich fundierten Zweitsprachendidaktik berücksichtigen.

Auf die Schule kommt die Aufgabe zu, die interkulturelle Dimension jedes einzelnen an der Schule unterrichteten Faches einzufordern und gegebenenfalls auszuweiten. Aktuelle Untersuchungen weisen nach, dass in den einzelnen Bundesländern noch erheblicher Bedarf an einer interkulturellen Ausgestaltung einzelner Fächer existiert. Ein besonderer Bedarf kann hier in den Fächern Mathematik, Kunst, Englisch, Chemie oder Physik vermutet werden. Doch auch wenn interkulturelle Themen angesprochen werden, gilt es genau zu untersuchen, in welcher Weise dies geschieht. Die Ergebnisse der Interkulturellen Bildungsforschung lassen erkennen, dass Lehrpläne durch den bewussten oder unreflektierten Gebrauch der Alltagssprache Migrantinnen und Migranten in stereotypisierender Weise zum Thema machen.

Eine Übernahme unreflektierter kultusbürokratischer Vorgaben bzw. ein unkritischer Umgang mit den Alltagsrassismen der Autorinnen und Autoren der Unterrichtsmaterialien kann dazu führen, dass sich Pauschalisierungen und Stigmatisierungen in Unterrichtsmedien wie beispielsweise Schullehrbücher finden. Es gilt, gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern Passagen aus den Büchern, in denen Migrantinnen und Migranten stigmatisiert, beispielsweise als rückständig, fundamentalistisch oder gewaltbereit charakterisiert werden, einer ideologietheoretischen Analyse zu unterziehen.

Die Analyse und Umänderung der Richtlinien und Lehrpläne und der Lehrwerke sollte um eine europäische und weltgesellschaftliche Dimension erweitert werden. So sind zum einen die Richtlinien und Lehrpläne dahingehend zu überprüfen, ob und gegebenenfalls inwieweit ethnische Vorurteile im Kontext der Europäisierung und Internationalisierung zum Ausdruck kommen. Grundlage der Analyse sind – analog zur Interkulturellen Erziehung – einschlägige Studien aus den Bereichen der *Europa- und Eine-Welt-Erziehung*. Eine Analyse des kultusbürokratisch vorgegebenen und schuleigenen Lehrplans kann sich beispielsweise auf folgende Fragestellungen beziehen:

- Ob und ggf. inwieweit bei der Darstellung der Geschichte, Politik, Kultur, Gesellschaft, Wirtschaft Europas außereuropäische Bezüge abgewertet bzw. ausgeklammert bleiben (eurozentristische Perspektive).
- Ob und ggf. auf welcher Grundlage der Versuch der Einteilung der Welt (Erste, Zweite und Dritte Welt; Orient und Okzident; christliche und islamische Welt; Entwicklungsländer und Industrieländer; Osten, Westen, Norden und Süden) unternommen wird und ob eine Nicht-Beachtung bzw. Hierarchisierung konstruierter Teile erfolgt.
- Welcher Stellenwert europäischen Sprachen – auch im Vergleich mit außereuropäischen Sprachen – zugesprochen wird bzw. inwieweit die Sprachenvielfalt der Welt Berücksichtigung findet.

Auch die Lehrwerke und Medien sind einer kritischen Analyse zu unterziehen. Hier können einschlägige Untersuchungen verschiedener Lehrbücher, beispielsweise der Fächer Geschichte, Erdkunde, Politik, Sozialwissenschaften, Deutsch, Englisch herangezogen werden. So könnte beispielsweise die eurozentristische Perspektive in Geschichtsbüchern aufgedeckt werden, in welchen die außereuropäische Geschichte systematisch ausgeklammert bleibt. Ausgehend von der Vorstellung, dass Schulbuchdarstellungen stereotype Wahrnehmungs- und Deutungsmuster reproduzieren oder verstärken können, ist zu prüfen, ob Lehrbücher die Einübung von Toleranz gegenüber anderen Norm- und Wertsystemen fördern.

Notwendig ist ein aus der Perspektive von Diskriminierten festgelegtes Verfahren zur Untersuchung von Curricula und Lehr- und Lernmittel im Hinblick auf ethnische Vorurteile, Rassismen und Eurozentrismen. Ansätze der Interkulturellen Pädagogik sind dort als Korrektiv zu betrachten, wo Unterrichtsfächer, unterrichtliche Inhalte oder Schulbuchthemen ausschließlich von Angehörigen der Dominanzgesellschaft, europäischer Länder oder der Industrieländer bestimmt werden. In den Empfehlungen der KMK werden die ideologischen Implikationen einer curricularen und medialen Verankerung von Themen im Kontext der Migration, Europäisierung und Internationalisierung deutlich. Hier sind Geltungsansprüche hinterfragbar zu machen und Perspektiven zu erweitern, beispielsweise indem der Frage nachgegangen wird, was diejenigen, die sich „auf der anderen Seite“ befinden, als „Schlüsselproblem“ definieren bzw. worin sie die Ursachen für dieses sehen.

V.3.2 Förderung von Schulentwicklungsprozessen

Interkulturelle Erziehung setzt sich mit Blick auf eine Vorurteilsprävention zum Ziel, Kinder und Jugendliche auf einen von Vorurteilen weitgehend befreiten kulturellen und ethnischen Dialog in der Einwanderungsgesellschaft vorzubereiten. Interkulturelle Schulen sollten gemäß ihres Bildungsauftrags kulturelle und ethnische Vielfalt widerspiegeln. Hier geht es um ein interkulturelles inneres Schulprofil, das eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Fragen des Schulleitbildes, der Schulkultur und der Gestaltung des Schullebens – nicht zuletzt kodifiziert im Schulprogramm - offensichtlich werden lässt.

Das Schulleitbild sollte der Einwanderungssituation in ihren schulischen Auswirkungen Rechnung tragen. Dabei geht es nicht darum, ein idealistisches Bild von einer wie auch immer funktionierenden multikulturellen Gesellschaft zu zeichnen, sondern sich intensiv mit den Herausforderungen und Problemstellungen einer Gesellschaft im kulturellen Wandel auseinander zu setzen. Dazu gehört auch die Frage, wie Schule ihren Funktionen unter Achtung von ethnischer Pluralität, Förderung der Integration und Wahrung der Chancengleichheit nachkommen kann. Grundlegend ist die Vorstellung, dass in den Erziehungs- und Bildungsprozessen Abschied von dem Ideal der homogenen Schülerschaft und der Vorstellung einer leistungsgerechten Zurückstufung oder Auslese „nicht geeigneter“ Schülerinnen und Schüler genommen wird; jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler sollte in das Schul- und Unterrichtsgeschehen mit einbezogen und gleichermaßen gefördert und gefordert werden. Das pädagogische Leitziel ist dabei, Schülerinnen und Schüler zu stärken und nicht zu beschämen¹².

Wege zum Abbau ethnischer Vorurteile als Einstellungen und Ideologien in der Schule lassen sich nicht a priori festlegen, hier ist die Schule als „lernende Organisation“ gefragt. Als Raum zur Diskussion über das Schulprofil dienen pädagogische Tage, Schulkonferenzen, Lehrerteams, Elternsprechtage oder Schülervollversammlungen. Grundsätzlich anzulehnen ist dabei die Übertragung der Verantwortung auf die Schulleitung oder auf ein Leitungsteam. Auch wenn die Delegation von Aufgaben, in erster Linie Verwaltungsaufgaben, an ein Team in manchen Bereichen sinnvoll erscheint, sollten an der Diskussion um ein interkulturelles Schulprofil alle am Schulleben Beteiligten partizipieren.

Im Mittelpunkt des Schulprofils, in welchem den Rechten von ethnischen Minderheiten eine besondere Bedeutung zukommt, könnten Vereinbarungen gehören wie die Förderung vorurteilsfreien Denkens, Fühlens und Handelns, die Berücksichtigung heterogener Lehr- und Lernbedingungen, die Unterstützung individueller Lernwege in multi-ethnischen Klassen, die gemeinsame Planung, Durchführung und Auswertung interkultureller Projekte, die Zusammenarbeit in interkulturellen Teams, der Ausbau des Beratungs- und Förderangebots, die Überprüfung von Bewertungsverfahren, der Ausgleich von Leistungsunterschieden aufgrund ethnischer Herkunft, die Berücksichtigung der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in der Schulgestaltung, die Einbindung der Sprachkompetenzen zwei- und mehrsprachiger

¹² Hier handelt es sich – die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung belegen dies - um ein vor allem in den skandinavischen Ländern weit verbreitetes Ideal. Bei dem Versuch der Verwirklichung dieses Ideals gilt es, mögliche Probleme, Konflikte und Widersprüche anzusprechen und zu bearbeiten. Zur Lösung dieser sollten externe Beraterinnen und Berater bzw. Kooperationspartnerinnen und -partner eingebunden werden..

Personen, Muttersprachlicher Unterricht und die Berücksichtigung kultureller Besonderheiten (z. B. separater Schwimm- und Sportunterricht), die Achtung religiöser Feste oder gemeinsames Feiern von Festen. Zur Schulentwicklung gehört letztlich auch die genaue Überprüfung bisher erzielter Ergebnisse (vgl. dazu auch die Listen mit Qualitätsmerkmalen in: Mächler 2001).

Ein Präventionskonzept würde mit Blick auf diese interkulturelle Schulkonzeption bzw. Gestaltung des Schullebens allerdings zu kurz greifen. Da ethnische Vorurteile ebenso auf europäischer wie internationaler Ebene vorzufinden sind, gilt es eine Erweiterung im Rahmen der *Europa-* und *Eine-Welt-Erziehung* vorzunehmen.

Die Schulphilosophie wäre unter Einbezug der Prozesse der Europäisierung und Internationalisierung auszuweiten. Das Schulprogramm sollte sich neben der Anerkennung ethnischer Minderheiten der Einwanderungsgesellschaft auch die Achtung der kulturellen Vielfalt und Gemeinsamkeit in Europa und der Welt zum Ziel setzen. Um Schülerinnen und Schüler auf das Leben und Lernen in der europäischen und der Weltgesellschaft vorbereiten zu können, ist eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit ethnischen Vorurteilen als Einstellungen und Ideologien im europäischen und internationalen Kontext erforderlich. Aus ideologietheoretischer Sicht lassen sich beispielsweise Antworten finden auf die Frage, warum so vehement an der Auslese, dem Monolingualismus und der Monokulturalität festgehalten wird. In der bundesrepublikanischen Bildungslandschaft gibt es nur vereinzelt Bereitschaft, liebgewonnene Privilegien der Mehrheitsgesellschaft, der Europäischen Union oder der Ersten Welt in Frage zu stellen und die vermeintlich „Anderen“ als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner zu anzuerkennen.

Notwendig ist ferner die Entwicklung eines umfassenden *antirassistischen* Schulprofils (vgl. dazu das länderübergreifende Projekt „Schule Ohne Rassismus – Schule mit Courage (SOR-SMC)“: SOR-SMC 2003, 2004). In einer Schule der Zukunft darf der Minderheitenschutz nicht fehlen. Die Entwicklung, Umsetzung und Überprüfung des Schulprofils bedarf der Partizipation und des Empowerment, um aus der Perspektive der Minderheiten ideologische Implikationen - beispielsweise monolinguale und „unfaire“ Sprachstandsdiagnoseverfahren, segregierender Förderunterricht, monokulturell orientierte Bildungsstandards – aufdecken zu können.

Antirassistische Erziehung stößt aber dort an ihre Grenzen, wo sie polarisiert bzw. Minderheiten pauschal zu Opfern, z. B. der Dominanzgesellschaft macht, denn: eine differenzierte Sicht auf ethnische Minderheiten, deckt auch bei Angehörigen der Minderheit Vorurteile auf, beispielsweise im Rahmen religiöser Unterweisung. Eine vorurteilsfördernde Sicht auf die religiösen Hintergründe von Schülerinnen und Schülern ist auch bei migrierten Lehrerinnen und Lehrern zu finden.

V.3.3 Initiierung schuladministrativer Reformen

Aus der Sicht der *Interkulturellen Pädagogik* gilt es, ethnische Vorurteile im Kontext der Schulorganisation aufzudecken und administrativ festgelegte Ausgrenzungen und Sonderbehandlungen von Migrantinnen und Migranten transparent zu machen, wie z.B. die Durchführung von Sprachtests nur für Ausländerinnen und Ausländer, die Überweisung auf Sonderschulen aufgrund „sprachlicher Defizite“, die Quotierung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder die Einrichtung von Sonderklassen und Sondergruppen. Konsequenterweise erscheint es, die Legitimation der äußeren Schulstruktur in Frage zu stellen und nach Alternativen zum drei- bzw. fünfgliedrigen Bildungssystem zu suchen. Neuere internationale Schulleistungsvergleiche haben gezeigt: In vielen Ländern, die – häufig in einem eingliedrigen Schulsystem – eine erfolgreiche Benachteiligtenförderung aufweisen können, greifen selektive Maßnahmen erst zu einem relativ späten Zeitpunkt.

In der Bildungskonzeption dieser Länder spiegelt sich die Anerkennung von Migrantinnen und Migranten. Die Vorstellung von einem „Allgemeinbildungskonzept“ wird ergänzt bzw. abgelöst durch ein an dem kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler orientiertes Konzept „pluraler Bildung“, insbesondere im Hinblick auf die Vielfalt der Sprachen, Literaturen und Religionen. Um diese Entwicklung fördern zu können, bedarf es einer systematischen Erneuerung der Lehreraus- und -fortbildung, in welcher spezielle interkulturelle Kompetenzen erworben werden können. Dabei steht die Auseinandersetzung mit den institutionellen Selektionspraktiken aus. Diese schließt die Bereitschaft zur kritischen Prüfung der eigenen Übergangsempfehlungen, Sonderschulüberweisungen und Versetzungsverfahren und das Wissen um geeignete Förderungsmöglichkeiten (z.B. Herstellung eines Kontakts zu Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA)) ein.

Im Rahmen der Schulorganisation können Europa-Schulen, Unesco-Projekt-Schulen wie Schulen des Projekts „Schule Ohne Rassismus–Schule mit Courage“ als Vorbild dienen. Verbindliche administrative Regelungen könnten letztlich dazu führen, dass qualitativ gute Schulen als „Modell-Schulen“ in der Bildungslandschaft eine zunehmende Bedeutung erhalten. Der Administration kommt – weniger als Prüfinstanz, sondern vielmehr als externe Beraterinnen und Berater – die Aufgabe zu, Schulen auf ihrem häufig schwierigen Weg zu begleiten.

In der aktuellen schulpädagogischen und schulpolitischen Diskussion um eine Reform der Organisation von Schule bleibt häufig unberücksichtigt, dass in den Maßnahmen wie Teilautonomisierung von Schule, Festlegung von Bildungsstandards, Privatisierung von Bildung, Ausbau selbständiger Schulen und Ganztagschulen, Flexibilisierung der Schuleingangsphase, Qualifizierungsoffensive für Pädagoginnen und Pädagogen, Sprachtests für Migrantinnen und Migranten gesellschaftliche Ideologien zum Ausdruck kommen können.

Auch wenn vielfach gute Ansätze zur Reformierung des Schulwesens bestehen, findet die Perspektive von Minderheiten, Menschen außereuropäischer Länder bzw. sogenannter Entwicklungsländer nur in den seltensten Fällen Berücksichtigung. Dem Abbau institutioneller Diskriminierung sollte in der Bildungspolitik Priorität eingeräumt werden.

Im regionalen Kontext kann dies beispielsweise im Rahmen der Schulentwicklungsplanung geschehen. Das Angebot an Schulformen mit höheren Bildungsabschlüssen wäre z.B. in Stadtteilen mit einem hohen Migrantanteil zu verbessern (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 190).

Der bundesweite Trend zur Teilautonomisierung von Schule bzw. Liberalisierung des Bildungssektors sollte dahingehend eine Kontrolle erfahren, ob Sicherungssysteme zur Vermeidung sozio-kultureller Chancenungleichheit vorhanden, evaluiert und ggf. modifiziert werden (vgl. z.B. Radtke/Weiß 2000). Aus den Ergebnissen von Schulvergleichsuntersuchungen sollten Konsequenzen gezogen werden und im Interesse benachteiligter Kinder und Jugendlicher schulstrukturelle Reformen erfolgen, wie z.B. die Weiterentwicklung integrativer Schulsysteme bzw. die Zusammenführung einzelner Bereiche des mehrgliedrigen Schulsystems.

Auch Bildungsprogramme sind grundsätzlich dahingehend zu befragen, welchen Interessen sie dienen.

Die Förderung der sprachlichen Bildung beispielsweise kann im Zuge des kulturellen Wandels als eine zentrale Aufgabe von Schule betrachtet werden – aufgrund der vorgefundenen Hierarchisierung bzw. des unterschiedlichen Stellenwerts angebotener Sprachen kann das Sprachen-Lernen für außereuropäische Schülerinnen und Schüler allerdings als unattraktiv gelten.

Die Forderung nach Kooperation in einem multikulturellen Pädagoginnen- und Pädagogenteam (vgl. Marburger u.a. 1998) ist nachvollziehbar; nur wenige Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund können jedoch aufgrund beamtenrechtlicher Bestimmungen in den Schuldienst eingestellt werden. Falls eine Einstellung doch erfolgt, wird nicht selten ihre einzige interkulturelle Kompetenz darin gesehen, Dolmetscher-Tätigkeiten zu übernehmen.

Bei der Diskussion um verbindliche Bildungsstandards in der Bundesrepublik Deutschland sollte bedacht werden: statisch, monokulturell, monolingual oder national ausgerichtete Bildungsstandards können dazu führen, dass ein Großteil der Migrantinnen und Migranten segregiert wird, da nicht der jeweilige Sprachlernprozess der Heranwachsenden Beachtung findet.

V.4 Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Einwanderungs-, Europa- und Weltgesellschaft

Das dieser Arbeit zugrunde gelegte Strukturmodell schließt die Ebenen der Gesellschaft und der Europa- und Weltgesellschaft ein. Vor diesem Hintergrund ist bei der Entwicklung eines Konzepts zur Prävention ethnischer Vorurteile in der Schule über das gesellschaftliche auch das europäische wie weltgesellschaftliche Bedingungsgefüge in den Blick zu nehmen.

Einschlägige Untersuchungen weisen im gesellschaftlichen, europäischen wie weltgesellschaftlichen Kontext eine rechtliche, soziale, politische wie ökonomische Ungleichverteilung entlang ethnischer Grenzen nach.

Aus soziologisch-sozialwissenschaftlicher, speziell aus ideologietheoretischer Sicht werden diese Grenzziehungen als Vorurteilsideologien analysierbar, die dem Mechanismus der Exklusion und Inklusion folgen. So gibt es über den „institutionellen Rassismus“ hinaus einen Rassismus, der in der Einwanderungsgesellschaft, beispielsweise in den (Ausländer- oder Asyl-)Gesetzen, in Gerichtsurteilen, parteipolitischen Debatten, künstlerischen Werken wirksam wird. Dieser „gesellschaftliche Rassismus“ potenziert und stabilisiert sich wiederum im Zuge staatlicher Zusammenschlüsse auf europäischer wie internationaler Ebene. Aus genuin ideologietheoretischer Sicht ist die Einbindung der Erziehungs- und Bildungsinstitution Schule in Vorurteilsideologien auf gesellschaftlicher, europäischer und weltgesellschaftlicher Ebene aufzudecken.

Schule hat aus dieser Sicht Stellung zu beziehen und „das Fremde“ bzw. „den Fremden“ in gesellschaftlich-kulturellen Transformationsprozessen zu dekonstruieren. Als staatliche Erziehungs- und Bildungseinrichtung kommt ihr die zentrale Aufgabe zu, dem begonnenen Wandel von einer ökonomisch-ideologischen (Kapitalismus-Kommunismus) zu einer kulturell-ideologischen (Kampf der Kulturen) Polarisierung entgegenzuwirken.

Vorurteilsprävention auf sollte das Ziel verfolgen, Mechanismen eines ideologisch legitimierten Ausschlusses von Ethnien aufzudecken und schulpädagogisch-praktische präventive Gegenmaßnahmen zu ergreifen:

- *Ziel: Öffnung von Schule hin zu einer „offenen“ Einwanderungs-, Europa- und Weltgesellschaft (1).*
- *Ziel: Vernetzung von Schulen: Aufbau regionaler, nationaler, europäischer und internationaler Netzwerke gegen Rassismus (2).*

Zu (1): Die bundesrepublikanische Schule als gesellschaftliche Institution befindet sich in einem Dilemma. So ist sie Teil der Gesellschaft, die ohne Berücksichtigung der „Innenperspektive“ der Betroffenen Ethnien konstruiert, und übernimmt dabei als Erziehungs- und Sozialisationsinstanz zentrale systemstabilisierende Funktionen. Andererseits wird ihr – nicht zuletzt aufgrund der jüngsten deutschen Vergangenheit – die Funktion zuteil, Ethnisierungs- und Kulturalisierungstendenzen entschieden entgegenzuwirken. Zu einer Lösung dieses Dilemmas wird Schule nur finden können, wenn sie sich intensiv mit diesen ambivalenten Funktionen auseinandersetzt und ihr Wirken zugleich in einen europäischen wie weltgesellschaftlichen Kontext einbindet. Dies setzt eine offene Schule voraus, die sich ihrer Funktionalität, insbesondere mit Blick auf die Konstruktion von Ethnizität bewusst ist und gerade deshalb ein hohes Maß an Verantwortung einfordert.

Wichtig ist es, zu eruieren, ob und inwieweit der Öffnungsprozess der Schule stattgefunden hat bzw. ob sich die Schule einem Ideal der Segregation, Homogenisierung oder Nationalisierung verschreibt. Im Falle einer Öffnung besteht die Frage, worin genau diese Öffnung besteht.

Auf der Grundlage von Interviews, Fragebögen oder Beobachtungsprotokollen könnte beispielsweise die bisherige, momentane oder zukünftig geplante Zusammenarbeit mit Eltern, Betrieben, Ausbildungsplätzen, Migrantinnen- und Migrantenorganisationen, europäischen wie internationalen Organisationen untersucht werden.

Die so gewonnenen Daten geben Auskunft über den IST-Zustand der Schule. Im Rahmen einer ideologietheoretischen Analyse wäre erklärbar, warum sich Schule als homogener Erziehungs- und Bildungsbereich versteht und sich einer Öffnung der Heterogenität, Pluralität und Multikulturalität gegenüber verschließt.

Je nach Ergebnislage können unterschiedliche Ansätze Interkultureller Pädagogik gewählt und miteinander verbunden werden. So gewinnt die Interkulturelle Erziehung an Bedeutung, wenn sich eine gesellschaftliche Nicht-Beachtung ethnischer Minderheiten in der Schule widerspiegelt; die Europa- wie Eine-Welt-Erziehung wird dann wichtig, wenn die Schule gegenüber Europäisierungs- bzw. Internationalisierungsprozesse ignoriert; das Konzept der Antirassistischen Erziehung sollte bei einer offensichtlichen Diskriminierung ethnischer Minderheiten in den Mittelpunkt gestellt werden.

Die erklärten Teilziele eines schulischen Präventionskonzepts im Rahmen der Öffnung von Schule sind

- *Teilziel: Kooperation mit Partnern der Schule*
- *Teilziel: Personeller, ideeller und materieller Austausch*
- *Teilziel: Förderung der Partnerschaft*

Zu (2): Öffnungsprozesse einer Schule hin zur Einwanderungsgesellschaft, zur Europa- und Weltgesellschaft können als eine wesentliche Maßnahme zur Prävention ethnischer Vorurteile betrachtet werden. Dabei muss Berücksichtigung finden, dass die in der Interkulturellen Pädagogik engagierten Träger, Initiativen, Verbände, Vereine oder Institutionen sowohl im regionalen, nationalen, europaweiten wie internationalen Kontext teilweise nebeneinander her, miteinander konkurrierend oder auch gegeneinander arbeiten. Ein wesentlicher Bestandteil eines schulischen Präventionskonzepts liegt daher in der Abstimmung und Intensivierung der Kooperation durch die Bildung interkultureller Netzwerke.

Im Rahmen der Öffnung von Schule ist deshalb zu eruieren, ob und inwieweit die Präventionsmaßnahmen in ein Netzwerk eingebunden sind. Wichtige Anhaltspunkte können aus den Aussagen der an der Öffnung von Schule beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen gewonnen werden; nicht zuletzt können die schriftlich fixierten Schulprogramme Informationen darüber geben, ob und inwieweit die gewählten Kooperationspartnerinnen und -partner zueinander in Kontakt stehen bzw. Präventionsmaßnahmen gemeinsam abgesprochen werden. Wichtige Fragen, die im Rahmen der Eruierung an Schule gestellt werden sollten, sind beispielsweise: Welche Kooperationsmöglichkeiten existieren auf nationaler, europäischer und weltgesellschaftlicher Ebene? Besteht ein schulspezifisches Konzept der Vernetzung? An welche bereits bestehende Vernetzung kann angeknüpft werden? Wie kann die Vernetzung weiter ausgebaut werden? Gibt es Schulen, insbesondere Schulen mit weitreichenden Netzwerken, zu denen zwecks Erfahrungs- und Informationsaustausches oder gemeinsamer Kooperation Kontakt aufgenommen werden sollte?

Die gewonnenen Daten können Auskunft über den IST-Zustand der Schule geben. Eine ideologietheoretische Analyse macht erklärbar, warum viele Schulen Schwierigkeiten haben, sich in Netzwerken zusammenzuschließen und sich in solidarischer Weise für die Rechte ausgegrenzter ethnischer Gruppen einzusetzen. Ein- und Ausgrenzungspraxen im gesellschaftlichen Bereich spiegeln sich in der Schule als gesellschaftliche Institution. In dem Einflussbereich gesellschaftlicher Ideologien stehend hat die Schule als Sozialisationsinstanz eine wichtige Funktion bei der Segregation entlang ethnischer Grenzlinien inne. Nur wenn die Funktion von Schule hinterfragbar gemacht wird, kann eine Diskussion in Gang gesetzt werden, in der die ethnische Vielfalt Anerkennung findet. Eine kritische Reflexion der schulischen Situation wird vor dem Hintergrund der Eingebundenheit in Aus- und Eingrenzungspraxen aus eigenem Antrieb nur bedingt erfolgen können; sie erfordert nachhaltige Bündnispartner aus vielen Bereichen auf unterschiedlichen Ebenen. Die Bildung und Intensivierung der Bündnisarbeit innerhalb von Netzwerke bietet die Möglichkeit, mit anderen Institutionen, Organisationen und Verbänden langfristig in Kontakt zu treten und Informationen aus der „Innenperspektive“ ethnischer Minderheiten, Gruppen oder Kollektive zu erhalten. Dabei kann auf die Erfahrungen, Informationen und die Fähigkeit zur externen Kooperation schulischer wie außerschulischer Kooperationspartnerinnen und -partner zurückgriffen werden.

Das erklärte Ziel des schulischen Präventionskonzepts liegt in dem

Aufbau eines regionalen, überregionalen, nationalen, europäischen wie internationalen Netzwerks gegen ethnische Vorurteile

V.4.1 Öffnung von Schule hin zu einer „offenen“ Einwanderungs-, Europa-, und Weltgesellschaft

Interkulturelle Erziehung sieht in der Schulöffnung eine zentrale Aufgabenstellung:

Die Schule öffnet sich im Sinne der Community Education im Zuge der Kooperation mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern im Gemeinwesen. Mit der Einbindung der Institution Schule in den Stadtteil und der Herstellung von Kontakten zwischen der Schule und Institutionen, Initiativen, Verbänden und Organisationen für bzw. von Menschen mit Migrationshintergrund wird eine nachhaltige und dauerhafte Partnerschaft angestrebt. Hier kann die Interkulturelle Pädagogik auf zahlreiche Projekte im Bereich der Kooperation mit Eltern, Ausbildungsbetrieben, religiösen Organisationen, Ausländerverbänden oder psychosozialen Diensten verweisen¹³.

Hervorzuheben ist die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern. Nachhaltigkeit soll durch eine weitreichende Institutionalisierung der Partizipation der Eltern, durch Mediatoren, welche zwischen Eltern und Schule vermitteln, und durch umfangreiche schulische Angebote wie Töpferkurse, Deutschkurse, Diskussionsabende, Musikveranstaltungen erreicht werden. Sinnvoll wäre es, Konzepte aus dem Elementar- und Primarbereich zur Unterstützung der Eltern bei der Lernförderung ihrer Kinder auch auf den Sekundarstufenbereich zu übertragen.

Der Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern ist ein zweiter wichtiger Punkt zum Abbau ethnischer Vorurteile. Interkulturelle Erziehung versucht auf den Austausch vorzubereiten und sensibel zu machen für die kulturellen Hintergründe des jeweiligen Austauschlandes. Die Austauschländer sind dabei auch auf der Grundlage der ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft auszusuchen. Zum Beispiel sollte in einer Schule mit hohem Anteil türkischer Schülerinnen und Schüler die Türkei ausgewählt werden können. Auch der Lehrerinnen- und Lehreraustausch sollte sich an der Zusammensetzung der Schülerschaft orientieren. Schulen können auf ein umfangreiches Angebot zurückgreifen, das sich allerdings in der Regel auf den europäischen Raum konzentriert.

Schulpartnerschaften und Schulpatenschaften sollten in erster Linie mit Schulen aus dem Herkunftsland der Schüler mit Migrationshintergrund eingegangen werden. Bei der Öffnung von Schule im kulturellen Wandel kommt der Interkulturellen Erziehung eine zentrale Bedeutung zu. Doch auch ein Perspektivwechsel ist notwendig. Der Blick auf die Migrationsgesellschaft sollte auch durch einen Blick auf die Europäisierung bzw. Internationalisierung erweitert werden.

¹³ Vgl. in Nordrhein-Westfalen zum Beispiel die von den RAA-Stellen initiierten oder begleiteten Projekte zur Sprachförderung wie Griffbereit, Rucksack, SCHUBILE, KOALA (vgl. im Überblick Hauptstelle RAA 2001; Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien 2005; als kommunales Gesamtkonzept: Gogolin/Neumann/Roth 2003, S. 97)

Der *Europa- und Eine-Welt-Erziehung* kommt die Aufgabe einer Öffnung der Schule der Einwanderungsgesellschaft gegenüber Europa bzw. der Welt zu. Die Schule trägt die gesellschaftliche Verantwortung dafür, dass ethnische Vorurteile in ihrer europäischen wie internationalen Dimension abgebaut werden. Im Sinne der schulischen Zielstellung, Heranwachsende auf den europäischen Einigungsprozess bzw. die Internationalisierung vorzubereiten, sollte die Kooperation mit europäischen und internationalen Unternehmen, Verbänden, Initiativen, Botschaften, Vereinen u.a.m. hergestellt werden. In der Kooperation können einzelne Ansätze miteinander verbunden werden: Im Rahmen der Elternarbeit findet beispielsweise ein Informationsabend statt, zu dem Eltern und ihre Kinder eingeladen sind. Teilnehmen könnten z.B. Eine-Welt-Initiativen, Amnesty International oder Ausländerbeiräte. Weitere Zielstellungen bestehen im Austausch von Schülerinnen und Schülern wie Lehrerinnen und Lehrern und in der Pflege von Schulparterschaften innerhalb europäischer Staaten bzw. im internationalen Kontext (vgl. z.B. Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit 2000, S. 28f). Wünschenswert ist es, dass europäische wie internationale Kontakte „vielfältige Lernprozesse zur Überwindung von Nationalismus und Ethnozentrismus auslösen und interkulturelle Verständigung initiieren“ (ebd., S. 28).

Einschlägige Untersuchungen haben auch gezeigt, dass ethnische Vorurteile gerade auch durch die Kooperation mit Minderheiten gefestigt werden können. Im Sinne Interkultureller Pädagogik sollten die Bedingungen des Kontakts ermittelt und analysiert werden. Es ist zweifelhaft, ob Schülerinnen und Schüler, die sich zu einem kulturellen Rassismus bekennen und ihre Forderung nach ethnischer Homogenität mit der wachsenden Konkurrenz auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt begründen, in Austauschprojekten ihre Einstellungen ändern. Pädagogik stößt dort an ihre Grenzen, wo sie nicht mehr in der Lage ist, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen der Kontakt zum Abbau von Vorurteilen führt.

Dringlich sind Antidiskriminierungspolitik bzw. Antidiskriminierungsgesetze. Da eine Gleichbehandlung ethnischer Gruppen bislang unerreicht ist und in vielen Fällen Diskriminierungserfahrungen der am Schulleben beteiligten Personen vorliegen, ist – beispielsweise im Zuge von Maßnahmen gegen die Abschiebung von Kindern aus Flüchtlingsfamilien, die Ausgrenzung von Kindern mit Migrationshintergrund durch Quotenregelungen oder die Bedrohung und Verfolgung ethnischer Minderheiten – die schulische Öffnung hin zu interkulturellen und antirassistischen Initiativen, Verbänden und Organisationen unverzichtbar. Ziel sollte sein, Transparenz zu erreichen, aus welchen Gründen die Mehrheitsgesellschaft, europäische Länder bzw. Länder der sogenannten Ersten Welt an der Hegemonialstellung bzw. der ungleichen Machtverteilung festhalten, um auf dieser Grundlage Gegenstrategien entwickeln zu können.

V.4.2 Vernetzung von Schulen: Aufbau regionaler, nationaler, europäischer und internationaler Netzwerke gegen Rassismus

Im Mittelpunkt der Prävention ethnischer Vorurteile in der Schule steht die Vernetzung zwischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen untereinander und zwischen Schulen und Verbänden, Initiativen, Organisationen und Institutionen, die sich einem Abbau ethnischer Vorurteile verpflichtet fühlen.

Eine Vernetzung zwischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen untereinander kommt eine besondere Bedeutung zu, da ethnische Vorurteile in jeder Alterstufe zu finden sind und vorurteilshafte Personen über diese Einrichtungen relativ leicht erreichbar sind. An der Vernetzung beteiligt sein können Kindertagestätten, Vorschulen, Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen, Berufskollegs, Hochschulen und Fachhochschulen, Träger der außerschulischen Jugendbildung, z.B. Bildungseinrichtungen der Gewerkschaften, Träger der Erwachsenenbildung, z.B. Volkshochschulen. Dabei kommt es darauf an, dass die Zusammenarbeit zwischen der „abgebenden“ und „aufnehmenden“ Erziehungs- und Bildungseinrichtung intensiviert wird. Geht man von den Ergebnissen von Untersuchungen zur Genese ethnischer Vorurteile im Sozialisationsprozess von Heranwachsenden aus, ist Interkulturelle Pädagogik nicht als nur eine „Querschnittsaufgabe“, sondern ebenso auch als eine „Längsschnittaufgabe“ zu definieren. Es erscheint beispielsweise sinnvoll, wenn Kinder die Zielstellungen einer vorurteilshindernden Elementarpädagogik auch im Bereich der Grundschule wiederfinden könnten. Diese Kontinuität gibt einerseits ethnischen Minderheiten die Sicherheit, dass verbindliche Standards Interkultureller Pädagogik auch in anderen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen existieren und ethnischen Minderheiten auch hier einen besonderer Schutz zukommt; zum anderen ist der Mehrheitsgesellschaft mit der verbindlichen Einrichtung und Evaluation interkultureller Standards in der schulischen wie außerschulischen pädagogischen Arbeit ein Signal zur Achtung von Minderheitenpositionen und Wahrung von Respekt im Umgang mit Minderheiten gesetzt worden.

Eine weitere zentrale Bedeutung kommt der Errichtung eines Netzwerk zwischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und den Organisationen, Initiativen, Verbänden und Institutionen zu, die sich einer Interkulturellen Pädagogik verpflichtet fühlen. Dieses Netzwerk sollte auf regionaler, Länder-, Bundes-, Europa- wie Weltebene entwickelt werden. Das interkulturelle Netzwerk-Konzept muss grundlegenden Qualitätsanforderungen genügen und Informationen über die Ziele, Teilnehmerinnen und -teilnehmer, Organisation, Ressourcen, Ergebnisse und Evaluationsmethoden geben können (vgl. dazu auch LSW 1997a). Von besonderer Bedeutung sind nationale, europäische oder internationale Programme, da Bildungs- und Erziehungseinrichtungen bereits bestehende Netzwerke nutzen können. Auf Bundesebene sind Bundesprogramme wie XENOS, CIVITAS, EXIT oder entimon, auf europäischer Ebene Bildungsprogramme wie ERASMUS, SOKRATES, COMENIUS (1, 2 und 3) oder LINGUA und auf globaler Ebene die Bildungs- und Antidiskriminierungsprogramme der Vereinten Nationen zu nennen (vgl. dazu z.B. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002, S. 235-260).

V.5 Tabellarische Zusammenfassung

Tabelle 9: Konzept zur Prävention ethnischer Vorurteile im Rahmen Interkultureller Pädagogik im Überblick

Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Person			
Ziele Interkultureller Pädagogik	Teilziele Interkulturelle Erziehung	Teilziele Europaerziehung/ Eine Welt Lernen	Teilziele Antirassistische Erziehung
Erlernen des Umgangs mit Frustration	Erlernen des Umgangs mit Frustrationen in Bezug auf die Einwanderungsgesellschaft im Rahmen interkultureller Sensibilisierungstrainings	Erlernen des Umgangs mit Frustrationen hinsichtlich der Europäisierung und Internationalisierung im Rahmen von Europa- bzw. Eine-Welt-Sensibilisierungstrainings	Aufdeckung der Form, Funktion und Wirkungsweisen von Projektionen auf Sündenböcke anhand von Antirassistischen Trainings
Erlernen des Umgangs mit Deprivation	Aufklärung über Lebenssituation von Mitgliedern der vermeintlichen In-Group und Out-Group	Vermittlung von Erkenntnissen über ökonomische, soziale und politische Situation europäischer und außereuropäischer Staaten	Stärkung des solidarischen Handelns für die Verbesserung des Status Quo benachteiligter ethnischer Minderheiten / Kollektive
Erhöhung der Norm- und Wertflexibilität	Förderung der Fähigkeit zur Übernahme der Perspektive von Mehrheiten und Minderheiten in der Einwanderungsgesellschaft	Förderung der Fähigkeit zur Übernahme einer europäischen und weltgemeinschaftlichen Perspektive	Aufdeckung der Konstruktion und Funktion von Ethnizität
Förderung der Fähigkeit zur kulturellen Selbstreflexion	Erweiterung des Bewusstseins über den eigenen Ethnozentrismus	Förderung der Erkenntnis, dass sich ethnozentristische Sichtweisen im Zuge des Kolonialismus und Imperialismus herausgebildet haben.	Vermittlung von Erkenntnissen über Funktion, Form und Wirkung der Ideologie des Ethnozentrismus.

Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Kommunikation/des Unterrichts			
Ziele Interkultureller Pädagogik	Teilziele Interkulturelle Erziehung	Teilziele Europaerziehung/ Eine Welt Lernen	Teilziele Antirassistische Erziehung
Verbesserung der Kommunikation	Förderung interkultureller Kommunikation	Förderung europäischer und internationaler Kommunikation	Erkennen asymmetrischer Kommunikation bzw. der Kommunikationsbarrieren
	Erlernen von bzw. Begegnung mit Migrantinnen- und Migrantensprachen	Erlernen von bzw. Begegnung mit europäischen und außereuropäischen Sprachen	Erkennen der Hierarchisierung von Sprachen
Konfliktlösung	Einübung von Lösungen „kultureller“ Konflikte zwischen Minderheiten und Mehrheiten Interkulturelle Mediation	Kennen der Konflikte und Konfliktlösungen im europäischen Einigungsprozess bzw. im Zuge der Internationalisierung	Aufdeckung ideologischer Ursachen von Konflikten
Förderung des sozialen Lernens	Förderung des sozialen Lernens zwischen ethnischen Gruppierungen der Einwanderungsgesellschaft	Förderung des sozialen Lernens in europäischer und internationaler Dimension	Aufdeckung kulturalisierender und ethnisierender Implikationen sozialen Lernens
Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen	Entwicklung einer Didaktik Interkultureller Erziehung als Querschnitts- und Längsschnittaufgabe Bildung multikultureller Lerngruppen	Entwicklung einer Didaktik der Europa- und Eine-Welt-Erziehung	Entwicklung einer Didaktik Antirassistischer Erziehung

Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Institution			
Ziele Interkultureller Pädagogik	Teilziele Interkulturelle Erziehung	Teilziele Europaerziehung/ Eine Welt Lernen	Teilziele Antirassistische Erziehung
Analyse und Modifikation des Curriculums / der Unterrichtsmaterialien	Analyse von Lehrwerken, Richtlinien und Lehrplänen mit Blick auf migrationspezifische Fragestellungen	Analyse von Lehrwerken, Richtlinien und Lehrpläne mit Blick auf europa- und Eine-welt-spezifische Fragestellungen	Analyse von Lehrwerken, Richtlinien und Lehrplänen mit Blick auf Vorurteilsideologien, insbesondere auf die Ideologie des Rassismus
Förderung von Prozessen der Schulentwicklung	Entwicklung eines interkulturellen Schulleitbildes Interkulturelle Ausgestaltung des Schulprofils	Entwicklung eines Schulleitbildes im Sinne der Europa- und Eine-Welt-Erziehung Ausgestaltung des Schulprofils für eine Europa-Schule bzw. Internationale Schule	Analyse von Schulleitbildern im Hinblick auf Vorurteilsideologien Aufdeckung nationalisierender und homogenisierender Elemente des Schulprofils
Initiierung schuladministrativer Reformen	Abbau administrativ verursachter Ausgrenzung Verbindung eines Konzepts allgemeiner mit interkultureller Bildung Interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung	Umsetzung administrativer Reformen im Sinne der Europa-Erziehung und der Eine-Welt-Erziehung Verbindung eines Konzepts allgemeiner Bildung mit europäischer bzw. Eine-Welt-Bildung Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung im Hinblick auf eine Europa- und Eine-Welt-Erziehung	Aufdeckung der Funktionen, Formen und Wirkungsweisen des institutionalisierten Rassismus Umsetzung umfassender Schulreformen, z.B.: - äußere Strukturreform - Antidiskriminierungsgesetze - Aufhebung beamtenrechtlicher Hindernisse - Schaffung multiethnischer Lehrerinnen- und Lehrerteams Antirassistische Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung

Präventionsmaßnahmen auf gesellschaftlicher, europa- und weltgesellschaftlicher Ebene			
Ziele Interkultureller Pädagogik	Teilziele Interkulturelle Erziehung	Teilziele Europaerziehung/ Eine Welt Lernen	Teilziele Antirassistische Erziehung
Öffnung von Schule	<p>Öffnung von Schule zur Migrationsgesellschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stadtteil - Eltern - Übergang Schule/Beruf - Freizeit/ Jugendhilfe - Institutionen - Ausbildungsstätte - Moscheen <p>Schüleraustausch und Schulpatenschaften mit Blick auf die Herkunftsländer der Migrantinnen und Migranten</p>	<p>Öffnung von Schule hin zur Europäischen Union und zur Weltgesellschaft</p> <p>Schüleraustausch und Schulpatenschaften mit Blick auf Europa und der Einen Welt</p>	<p>Analyse der Ideologie des ethnischen Vorurteils im gesellschaftlichen, europäischen und weltgesellschaft Kontext</p> <p>Aufdecken von Machtasymmetrien im Rahmen des Schüleraustausches bzw. der Schulpartnerschaft</p>
Aufbau bzw. Ausbau von Netzwerken	Aufbau eines interkulturellen Netzwerks, i.e.L. auf regionaler und nationaler Ebene	Aufbau eines Netzwerks im Rahmen einer Europa- und Eine-Welt-Erziehung i.e.L. auf europäischer und internationaler Ebene	Aufbau eines Netzwerks gegen Rassismus

Teil VI: Interkulturelle Kompetenz als Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzepts zur Prävention ethnischer Vorurteile

Das im letzten Kapitel entwickelte Konzept zur Prävention ethnischer Vorurteile geht aus systemischer Perspektive von der Notwendigkeit der Entwicklung und Vernetzung von Maßnahmen auf der Ebene des Subjekts bis hin zur Ebene der Weltgesellschaft aus. Es stellt sich die Frage nach den Voraussetzungen für die erfolgreiche Umsetzung eines solchen Konzepts.

In diesem abschließenden letzten Kapitel wird davon ausgegangen, dass die erfolgreiche Umsetzung in entscheidendem Maße von der interkulturellen Kompetenz abhängt, insbesondere davon, begegnungs- wie konfliktpädagogisch ausgerichtete Zugänge zu den Prozessen der Internationalisierung, Europäisierung und Migration zu ermöglichen.

Die Aufdeckung und Beseitigung ethnischer Vorurteile als Einstellung wie Ideologie setzt im Rahmen schulischer Erziehung und Bildung voraus, dass Kompetenzen sowohl im personellen wie strukturellen Bereich entwickelt werden:

1. Die in der Institution Schule handelnden Individuen müssen interkulturelle Kompetenzen entwickeln, die sie in die Lage versetzen, ethnische Vorurteile zu identifizieren, zu analysieren und geeignete Maßnahmen zur Prävention bzw. zum Abbau zu entwickeln, umzusetzen und hinsichtlich ihres Erfolgs zu evaluieren.
2. Die Institution Schule muss als gesellschaftliche Institution Gleichstellungsprozesse auf gesellschaftlicher, europäischer wie weltgesellschaftlicher Ebene initiieren und fördern. Auch die Schule als „lernende“ Organisationen benötigt unter diesen Voraussetzungen Kompetenzen, mit Hilfe derer die angedachte institutionelle Funktionen hinterfragbar gemacht und neue Wege der Vorurteilsprävention beschritten werden können.

Vor diesem Hintergrund soll in diesem Kapitel den Fragen nachgegangen werden,

- welche interkulturellen Kompetenzen der am Schulleben beteiligten Personen als Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung vorurteilspräventiver Maßnahmen gelten können und
- welche interkulturellen Kompetenzen der Institution Schule als „lernende Organisation“ als notwendig für eine erfolgreiche Vorurteilsprävention erachtet werden müssen.

Da dem Kompetenzbegriff bei der Frage nach den Bedingungen und Voraussetzungen erfolgreicher Vorurteilsprävention eine entscheidende Bedeutung zukommt, soll einleitend der Frage nach der näheren Bestimmungen des Begriffs „interkulturelle Kompetenzen“ unter Berücksichtigung der Bedeutung für die Prävention ethnischer Vorurteile nachgegangen werden

VI.1 Zur Notwendigkeit einer Neubestimmung des Begriffs „Interkulturelle Kompetenz“ im Rahmen der Vorurteilsprävention

Mit Blick auf das systemisch ausgerichtete Präventionskonzept sollte hinsichtlich der Frage nach den notwendigen Kompetenzen zur Umsetzung des Konzepts ein Begriff gewählt werden, der geeignet ist, personelle wie strukturelle Aspekte einer interkulturellen Kompetenz gleichermaßen einzubeziehen. Eine nähere Betrachtung des einschlägigen Diskurses soll verhindern, ein technokratisch-instrumentelles Begriffsverständnis zu übernehmen und ein kulturalistisches und ethnozentrisches Kompetenzprofil zu entwickeln.

Die bundesrepublikanische Diskussion um interkulturelle Kompetenz lehnt sich – in Ermangelung einer eigenen landesspezifischen Forschungstradition – an den *anglo-amerikanischen Diskurs* an, der zu Beginn der 1960er Jahre einsetzte (vgl. im Überblick: Hinz-Rommel 1994, S. 56-74 sowie Auernheimer 2002b, S. 193-197).

„In den USA scheint die Bewußtwerdung der ethnischen Minderheiten in den 60er-Jahren eine der treibenden Kräfte dafür gewesen zu sein, die dominante Kultur der ‚White Anglo Saxon Protestants‘ nicht mehr unhinterfragt als allgemeingültigen Verhaltensmaßstab hinzunehmen. Aber auch die expandierenden Übersee-Aktivitäten amerikanischer Unternehmen sowie die zunehmenden interkontinentalen wirtschaftlichen Verflechtungen haben wesentliche Impulse geliefert“ (Hinz-Rommel 1994, S. 56).

„Much of the impetus for the study of cross-cultural communication competence arose out of efforts to cope with practical problems encountered by individuals living and working overseas, and by their institutional sponsors“ (Ruben 1989, p. 229).

Viele Studien verfolgen das erklärte Ziel, Variablen für eine gelingende – in erster Linie berufliche bzw. geschäftliche – Kommunikation zwischen Menschen mit unterschiedlichen ethnischen und kulturellen Hintergründen zu bestimmen (vgl. z.B. Brislin/Cushner/Cherrie/Yong 1986; Dean/Popp 1990).

Den Arbeiten aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum ist das Bemühen gemein, zunächst zu einer näheren *Definition* dessen zu gelangen, was konkret unter dem Begriff „interkulturelle (Handlungs-)Kompetenz“ zu verstehen ist. In der Diskussion werden sehr unterschiedliche Definitionen vorgelegt.

Hinz-Rommel unterscheidet zwischen drei Schwerpunkten (vgl. 1994, S. 58ff):

- Zum einen liegt der Schwerpunkt auf den kommunikativen Fähigkeiten von Personen, worauf Begriffe wie „cross-cultural competence“, „cross-cultural communication competence“ oder „intercultural communication competence“ hindeuten.
- In anderen Studien wird nicht die Terminologie „competence“, sondern „effectiveness“, d. h. der „Ertrag“ interkultureller Wissenselemente, Einstellungen oder Charaktereigenschaften gewählt.

- Anderen Arbeiten dient der Begriff „cultural awareness“ als Grundlage. Aus einer genuin psychologischen Sicht werden die wahrnehmbaren Fähigkeiten der Kommunikationspartnerinnen und –partner näher untersucht.

Die inhaltlichen Kategorien interkultureller Handlungskompetenz werden in der anglo-amerikanischen Diskussion als „abilities“, „attitudes“, „behaviors“, „traits“ oder „motivation“ benannt (vgl. dazu Brislin/Cushner/Cherrie/Yong 1986) und dimensioniert (vgl. im Überblick: Hinz-Rommel 1994, S. 62ff).

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse ist diese individuumszentrierte Vorstellung von interkultureller Kompetenz allerdings nicht haltbar: Unabhängig von der Frage, ob „cross culture competence“ nun durch „knowledge“, „attitudes“ oder „behavior“ entwickelt werden kann, zeigt sich in dem Versuch der Dimensionierung interkultureller Kompetenz der Glaube, das Gelingen interkultureller Kommunikation sei allein von Persönlichkeitsvariablen abhängig. Bei einer näheren Betrachtung der Interessensschwerpunkte und der Auftraggeber fällt die in erster Linie instrumentell-technokratische¹ Ausrichtung der Forschung auf. Der Ausgangspunkt einer großen Anzahl einschlägiger Studien – „project failures“, „botches negotiations“, „early return of workers“ und „lost time and money“ (Ruben 1989, S. 229) – verbietet geradezu eine kritisch-emanzipatorische Sicht auf die Herausbildung interkultureller Kompetenz.

Mit Zeitverzögerung wird der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ in der *deutschsprachigen Diskussion* in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Psychologie (vgl. z.B. Thomas 1996; Thomas/Kinast/Schroll-Machl 2003), der Erziehungswissenschaft (vgl. z.B. Lange/Weber-Becker 1997; Luchtenberg 1999; Auernheimer 2002a), der Sozialpädagogik und Sozialarbeit (vgl. z.B. Hinz-Rommel 1994; Krönchen 2001; Leenen/Groß/Grosch 2002), der Kommunikations- und Sprachwissenschaft (vgl. Baumer 2002) oder der Wirtschaftswissenschaft (vgl. z.B. Bolten 2001; Bolten/Ehrhardt 2003; Aschenbrenner-Wellmann 2003; Hauser 2003) verwandt. Vielfach wird – wie auch schon im anglo-amerikanischen Diskurs – die Absicht erklärt, die für eine gelingende zwischenmenschliche Kommunikation bedeutsamen Persönlichkeitsvariablen näher bestimmen zu wollen. Als exemplarisch kann die Definition von Hinz-Rommel gelten, der interkulturelle Handlungskompetenz zu den

„notwendigen persönlichen Voraussetzungen für angemessene, erfolgreiche und gelingende Kommunikation in einer fremdkulturellen Umgebung, mit Angehörigen anderer Kulturen (...)“ (1994, S. 56)

zählt.

¹ So kommt beispielsweise Auernheimer zu dem Schluss: „Man kann, glaube ich, sagen, dass die US-amerikanische Debatte weitgehend durch Kulturalismus und die Zuversicht auf den Effekt kognitiven Lernens gekennzeichnet ist, was zugleich das instrumentelle Verständnis von Kompetenz andeutet“ (2002b, S. 194).

Diese eingegrenzte Sichtweise auf interkulturelle Kompetenz wird bei der *Dimensionierung* des Kompetenzbereichs deutlich. Interkulturelle Handlungskompetenz definiert beispielsweise Filtzinger als

„die Fähigkeit,

- multikulturelle Situationen mit ihren Problemen und Chancen erfassen zu können,
- sich als Person in multikulturellen Kontexten zurechtzufinden,
- als Fachkraft in multikulturellen Arbeitssituationen angemessen handeln zu können,
- sich selbst auf interkulturelle Lernprozesse einzulassen sowie
- interkulturelle Lernprozesse zwischen anderen Personen anzustoßen und zu begleiten“ (1998, S. 12)

Als Voraussetzungen für den Erwerb interkultureller Kompetenz werden von Filtzinger genannt:

„(...) einschlägiges Grundlagenwissen, entsprechende persönliche Fähigkeiten und Einstellungen, ein Repertoire an Methoden und Fertigkeiten, praktische Erfahrungen in einem anderen Land und Sprachkenntnisse“ (ebd.)².

Bei der näheren Bestimmung der *Fähigkeiten und deren Voraussetzungen* werden Offenheit, Ambiguitätstoleranz, Frustrationstoleranz, Empathie, Perspektivwechsel oder differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung hervorgehoben (vgl. z.B. Delkeskamp 1991, S. 143; Filtzinger 1998, S. 12ff; Grosch/Leenen 1998, S. 39). Delkeskamp listet folgende Voraussetzungen auf:

„Das Individuum, welches effektiv in anderskulturellen Kontexten handeln möchte und dadurch interkulturell lernt, bzw. lernen kann, sollte (1) interaktionsfreudig und (2) flexibel sein sowie (3) Selbstsicherheit, (4) eigenkulturelle Bewußtheit und (5) Streßtoleranz besitzen, auch (6) Widersprüchlichkeiten ertragen können und in der Lage sein, sich in sein/ihr Gegenüber hineinzuversetzen, also (7) empathisch sein“ (1991, S. 143).

Hinz-Rommel (1998) konkretisiert bzw. operationalisiert die Bestandteile interkultureller Kompetenz und unterscheidet zwischen zwölf Qualitätskriterien: Transparenz, Partizipation, Abgestimmtheit, Zugänglichkeit, Zügigkeit, Informiertheit, Vertraulichkeit, Individualisierung, Normalität, Achtung, Verständnisorientierung und Freundlichkeit. Diese Qualitätskriterien sollen im Rahmen des Qualitätsmanagements eine Überprüfung sozialer Dienstleistungen ermöglichen (vgl. Hinz-Rommel 1998, S. 16ff).

Diese Versuche einer Begriffsbestimmung interkultureller Handlungskompetenz sind *kritisch* zu hinterfragen. Als zentrale Kritikpunkte können gelten (vgl. z.B. Kalpaka 1998a und 1998b; Krönchen 2001, S. 90; Lüddecke 2002; Fischer/Springer/Zacharaki 2005):

- Zum einen gelingt es kaum, einen Paradigmenwechsel in der Diskussion um interkulturelle Kompetenz einzuleiten und instrumentalistisch-technokratische Zielstellungen durch kritisch-emanzipatorische zu ersetzen.

² Zur Ausdifferenzierung dieser fünf Lernbereiche hinsichtlich ihrer Inhalte und Lernziele vgl. Filtzinger/Johann 1992, S. 34ff. Diesen Lernbereichen wird besonders in der Ausbildung von Fachkräften in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern, insbesondere im Elementarbereich, eine besondere Bedeutung zugesprochen (vgl. dazu Johann/Michely/Springer 1998, S. 187-232; Arbeitskreis IKEEP 2001).

- Unabhängig von der Frage, wie die Bestandteile interkultureller Kompetenz konkretisiert und überprüfbar gemacht werden können, bleiben sie den Bestandteilen der sozialen Kompetenz eng verwandt, so dass zu Recht gefragt werden muss, worin das spezifisch „interkulturelle“ liegt.
- Zwar wird in verschiedenen Arbeiten der Versuch unternommen, den Kulturbegriff näher zu definieren und neben den Persönlichkeitsvariablen auch den situativen Kontext in das Blickfeld zu nehmen; insgesamt bleiben die Arbeiten allerdings einem statischen und bipolaren Kulturbegriff verpflichtet und klammern institutionelle und gesellschaftliche Einflussfaktoren aus.

Vor diesem Hintergrund ist die Forderung einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu unterstützen, eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber dem Begriff der interkulturellen Handlungskompetenz einzunehmen. Kalpaka beispielsweise stellt den Begriff grundsätzlich in Frage:

„ ‚Interkulturelle Kompetenz‘ ist für mich (...) ein problematischer Begriff oder genauer gesagt: eine Zusammensetzung zweier problematischer Begriffe: *interkulturell* als mißverständlicher, inflationierungsverdächtiger Begriff nicht zuletzt wegen der unterschiedlichen Konzepte von ‚Kultur‘, die sich dahinter verbergen können und *Kompetenz* als normativer Begriff, der als ein deskriptiver daherkommt, aber unklar läßt, wer nach welchen Kriterien entscheidet, was Kompetenz ist. Abgesehen davon ist man durch das Begriffspaar Kompetenz/Inkompetenz schnell dabei, gesellschaftliche und institutionelle Begrenzungen im kompetenten professionellen Handeln zu persönlichen Eigenschaften bzw. Defiziten umzudefinieren“ (1998b, S. 23f; Hervorhebungen im Original, J.L.).

Voraussetzung für eine nähere Definition des Begriffes „Interkulturelle Kompetenz“ wäre demnach, das zugrunde liegende *Kultur-* (1) und *Kompetenzverständnis* (2) transparent zu machen:

Zu (1): Die oben genannten Definitionen des Begriffs „interkulturelle (Handlungs-) Kompetenz“ weisen Kulturalisierungen auf und lassen die Perspektive der Betroffenen vermissen. Gerade weil es immer auch um Kompetenzen einer pädagogischen Profession, in der Regel Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, geht, muss eine theoretische Einschränkung der Sicht auf „*Kultur*“ weitreichende und folgenschwere Konsequenzen für die pädagogische Praxis haben. Kalpaka fordert einen Paradigmenwechsel von der „Außenperspektive“ der Dominanzgesellschaft zur „Innensicht“ der Betroffenen:

„Es werden (...) anhand von Gemeinsamkeiten, die ja durchaus vorhanden sein können, Gruppen konstruiert. Unterschiede innerhalb der jeweiligen Gruppen werden ausgeblendet, die Gruppe wird nur unter einem einzigen – jeweils vom Betrachter ausgewählten – Aspekt definiert. Je nachdem sind es dann *die* Ausländer allgemein oder kleinere Einheiten, wie *die* Türken oder noch kleinere, wie z.B. *die* türkischen Familien oder *die* türkischen Mädchen. Obwohl dies eigentlich zentral ist für jedes pädagogische Handeln ist, wird dabei oft nicht gefragt, wie denn die einzelnen aus dieser jeweiligen Teilgruppe mit den Gegebenheiten umgehen, was für einen Stellenwert die jeweilige (fremd- oder selbstbestimmte) Zugehörigkeit für sie im Konkreten hat, welche Strategien und unterschiedlichen Bewältigungsformen sie im täglichen Leben entwickeln und unter welchen Bedingungen dies passiert“ (1998b, S. 29, Hervorhebungen im Original, J.L.).

Grosch/Leenen sind der Auffassung, dass der Begriff der interkulturellen Kompetenz zunächst kulturtheoretisch verortet werden muss (vgl. 1998, S. 33ff). Leenen/Grosch/Grosch sehen in der Konkretisierung des Verständnisses von „Kultur“ eine Grundlage für die Unterscheidung von Kompetenzkonzepten und grenzen ein statisches von einem dynamischen Kulturverständnis ab (vgl. 2002, S. 83ff). Je nach Definition des Kulturbegriffs variieren die Kompetenzanforderungen: In dem statischen Modell wird ein Verständnis des Fremden, Toleranz und Anpassungsbereitschaft eingefordert; das dynamische Modell zielt dagegen auf die Wahrnehmung von Multiperspektivität, Akzeptanz von Differenz und kontextangemessenes Handeln und ermöglicht es, die Sichtweise von Betroffenen einzubeziehen. Erst wenn ein dynamisches Kulturverständnis vorliegt, können „Überschneidungssituationen“ bewältigt werden, d. h. Situationen, die z.B. aufgrund unterschiedlicher „kultureller“ Deutungsmuster bzw. der Eigendynamik von Interaktionen, „unsicher“ sind und an die Interaktionspartnerinnen und –partner hohe Anforderungen stellen. Die Dynamik kultureller Überschneidungssituationen zeichnet sich nach Leenen/Grosch/Grosch dadurch aus,

„dass das Verhalten aller Beteiligten nicht nur durch kollektive Erwartungsmuster, sondern auch durch persönlich-biographische und situative bzw. sozial-strukturelle Einflußfaktoren bestimmt wird, die untereinander wiederum in einem komplizierten Wechselspiel stehen. Interkulturelle Kompetenz beschränkt sich also nicht darauf, eine gewisse Bandbreite divergenter Erwartungsstrukturen deuten zu können. Es geht beispielsweise auch darum,

- die persönliche Haltung von Individuen (vor allem ihre Distanz) zu solche (kollektiven) Erwartungsstrukturen einschätzen zu können,
- eine generelle Sensibilität gegenüber kulturell Gelerntem, also eine Sensibilität nicht nur gegenüber dem Fremden, sondern auch und vor allem gegenüber eigenen kulturellen Vorannahmen und Selbstverständlichkeiten zu entwickeln
- in Situationen mit ungleich verteilten Handlungschancen und in Gruppenkonstellationen (und deren kultureller Interpretation) adäquat interagieren zu können“ (2002, S. 90)³.

Für Lange/Weber-Becker bedeutet interkulturelle Kompetenz, sich von den kollektiven Erwartungsmustern zu verabschieden, die in Überschneidungssituationen zum Ausdruck kommen, und für die Offenheit der Situation einzutreten und Kulturkonstruktionen zu hinterfragen. Da die kollektiven Erwartungsmuster in einer Einwanderungsgesellschaft gesellschaftliche Ungleichheit festigen sollen, setzen sich interkulturell kompetent Handelnde immer auch eine Veränderung des gesellschaftlichen Status Quo hin zu mehr Gleichberechtigung und Solidarität zum Ziel:

„Und genau hier sehen wir die Bedeutung und die Aufgabe *interkultureller Kompetenzen*: In der Fähigkeit für die *Offenheit der Situation* einzutreten und Bedeutungskonstruktionen in der alltäglichen antirassistischen Praxis zu überschreiten. In diesem Sinne liegen *interkulturelle Kompetenzen* (...) einer *aktiven* Politik der Anerkennung zugrunde: Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, in jenem Feld von Konflikten eingreifend und verändernd zu handeln, das sich den Betroffenen als Feld der Konflikte ‚zwischen‘ den Kulturen darstellt. Der *interkulturell kompetent Handelnde* will zumindest den Versuch unternehmen, die real existierende bundesdeutsche ‚multikulturelle Gesellschaft‘ in Richtung auf eine *Kultur der Gleichberechtigung* zu verändern“ (1997, S. 241; Hervorhebungen im Original, J.L.).

³ Das Kompetenzmodell von Leenen/Grosch/Grosch weist an dieser Stelle Widersprüche auf. Zum einen liegt dem Modell eine eng gefasste Definition interkultureller Kompetenz als „Fähigkeit“ zugrunde: „Unter interkultureller Kompetenz wird ein ‚set‘ von Fähigkeiten verstanden, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln“ (Leenen/Grosch 1998, S. 39). Diese Entscheidung für eine enge Definition ist allerdings mit der erklärten Absicht, interkulturelle Kompetenz als Kompetenzanforderung sozialer Organisationen diskutieren zu wollen (vgl. Leenen/Grosch/Grosch 2002, S. 93ff), nicht vereinbar.

Ähnlich argumentieren Kiesel/Volz, die, in Anlehnung an Habermas⁴, von der Notwendigkeit der Achtung der unverwechselbaren Identität des Individuums und des Eingebunden-Seins in ein sozial-kulturelles Milieu mit identitätsstiftender Bedeutung in einem demokratischen Rechtsstaat ausgehen und daraus handlungsleitende Maxime für die interkulturelle Arbeit ableiten:

„In einer multikulturellen Gesellschaft kommt das Individuum nicht umhin, sich mit divergierenden Weltdeutungen auseinander zu setzen. Als kompetent erweist sich professionelle interkulturelle Beratung dann, wenn es ihr gelingt, die Rat suchenden Gesprächspartner in ihrem häufig schmerzhaften Prozess der Einsicht in die Relativität ihrer oft kulturell begründeten ethischen Überzeugungen zu begleiten. (...). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen besteht das Ziel eines interkulturell kompetenten Handelns und Beratens darin, den Prozess der Ausbildung der Individualität und der Autonomie der am interkulturellen Verständigungsprozess Beteiligten zu unterstützen“ (2002, S. 60).

Zu (2): Die bisherigen Ausführungen zur interkulturellen Kompetenz können dazu beitragen, interkulturelle Verständigungssituationen mit Hilfe eines dynamischen Kulturbegriffs interpretierbar zu machen. *Kompetenz* wird aus dieser Perspektive in erster Linie in den Kontext von Fähigkeiten, Kenntnissen und Wissensbeständen gestellt. Der in diesem Diskurs verwandte Begriff bleibt allerdings im Wesentlichen auf den personellen Kontext beschränkt und klammert systematisch strukturelle Komponenten aus⁵.

Hinz-Rommel hebt in diesem Zusammenhang hervor (ohne daraus eine konkrete Schlussfolgerung für das von ihm entwickelte Konzept interkultureller Kompetenz abgeleitet zu haben):

„Kritisch muß zu allen genannten Konzeptionen (interkultureller Handlungskompetenz, J. L.) angemerkt werden, daß sie die strukturelle Seite interkultureller Handlungskompetenz ungenügend oder gar nicht reflektieren. Die Frage, was ein – wie auch immer qualifizierter – Einzelner innerhalb einer Organisation überhaupt leisten kann, steht bei ihnen nicht zur Debatte. Neben ‚cultural awareness‘ muß notwendig aber auch ‚institutional awareness‘ oder ‚political awareness‘ treten. Nur so kommen strukturell verankerte Formen der Diskriminierung, des Rassismus zum Vorschein, worauf konsequent die Vertreter der ‚Antiracist Education‘ in Großbritannien hinweisen“ (Hinz-Rommel 1994, S. 61).

⁴ Habermas geht davon aus, dass Rechtssubjekte nur unter der Voraussetzung der Individuierung ihre berechtigten Interessen vertreten können. Die Herausbildung der Identität des Einzelnen setzt wiederum eine Auseinandersetzung mit den Normen und Werten von Gesellschaften voraus: „Personen, auch Rechtspersonen, werden nur durch Vergesellschaftung individuiert. Unter dieser Prämisse verlangt eine richtig verstandene Theorie der Rechte genau die Politik der Anerkennung, die die Integrität des Einzelnen auch in seinen identitätsbildenden Lebenszusammenhängen schützt“ (1997, S. 154). In einem demokratischen Rechtsstaat müssen somit identitätsstabilisierende kulturelle Netzwerke erkannt, anerkannt und geschützt werden. Eine „Überlebensgarantie“ für kulturelle Netzwerke lehnt Habermas allerdings ab: „Unter den Bedingungen einer reflexiv gewordenen Kultur können sich nur solche Traditionen und Lebensformen erhalten, die die Angehörigen binden, obwohl sie sich ihrer kritischen Prüfung aussetzen und den Nachwachsenden die *Option* belassen, von anderen Traditionen zu lernen oder zu konvertieren und zu neuen Ufern aufzubrechen“ (ebd., S. 174; Hervorhebung im Original, J.L.).

⁵ Niekke beispielsweise unterscheidet zwischen vier Komponenten professioneller pädagogischer Kompetenz: Gesellschaftsanalyse, Situationsanalyse, Selbstreflexion und professionelles Handeln (vgl. 2002, S. 17ff). Zu Recht fordert er, Problemlagen einer soziologisch wie politologisch fundierten erziehungswissenschaftlichen Analyse zugänglich zu machen. Hieran könnte die Frage nach einer – zu den personellen Kompetenzen in einem dialektischen Wechselwirkungsverhältnis stehenden – strukturell-institutionellen Dimension von Kompetenz anknüpfen.

Vor diesem Hintergrund kann die Kritik an den Konzeptionen interkultureller Handlungskompetenz so weit gehen, dass ihr kein emanzipatorisches, sondern vielmehr ein sozialtechnisches Interesse zugeschrieben wird, wie dies beispielsweise bei Mecheril der Fall ist:

„Die Ausblendung der Eigenschaften des Ortes, an dem das interkulturelle Handeln stattfindet, leistet einer versteckten Überhöhung und Aufblähung der Möglichkeiten interkulturellen Handelns und entsprechender Kompetenz Vorschub. Indem die für interkulturelles Handeln zum Teil restriktiven gesellschaftlichen, institutionellen und kulturellen Bedingungen im Rahmen von interkultureller Kompetenz nicht oder nur am Rande in den Blick kommen, entfaltet sich die technologische Suggestionskraft interkultureller Kompetenz: Lehrer, die ihr es mit Migrantenkindern zu tun habt, besucht Fortbildungen in interkulturellem Lernen, eignet euch jene kommunikativen und selbstbezogenen Fertigkeiten an, dann werdet ihr im Kontakt mit dieser fremden Klientel erfolgreich handlungsfähig werden!“ (Mecheril 2002, S. 23f).

Auch Castro Varela steht dem Konzept der interkulturellen Handlungskompetenz aufgrund ihrer Erfahrungen in der pädagogischen Praxis eher skeptisch gegenüber. Die systematische Ausklammerung von Mechanismen der Exklusion, von Machtasymmetrie und Gewalt führt dazu, dass Maßnahmen zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz Ungleichheiten verschleiern und so eher denjenigen Nutzen bringt, die von dem Status Quo profitieren:

„Verfolgen wir (...) genauer Veranstaltungen zum Themenfeld Rassismus/Migration/Interkulturalität, so ist es geradezu erschütternd zu sehen, in welcher Art und Weise, mit welcher Subtilität und Alltäglichkeit Ausgrenzung und Gewalt vernachlässigt werden, also unausgesprochen bleiben. Konferenzen, Tagungen, Symposien, wo sich die oft selbsternannten Expert/innen des Antirassismus treffen, sind nicht selten Orte, an denen Rassismus mit all seinen Erscheinungen tabuisiert ist. Auch die Debatte um interkulturelle Kompetenz thematisiert Rassismus und seine Auswüchse nur am Rande. Nun ist es aber gerade ein Effekt des institutionalisierten Rassismus, dass auch von den Gegenmaßnahmen zumeist nur die profitieren, die auch von der rassistischen Verfasstheit der Gesellschaft und ihren Institutionen profitieren“ (2002, S. 36).

Es ist fraglich, ob mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz, wie er bisher definiert worden ist, die Komplexität interkultureller Phänomene in der pädagogischen Praxis bzw. Mechanismen des institutionellen und gesellschaftlichen Rassismus transparent gemacht werden können.

Kalpaka wendet sich entschieden gegen die Verwendung des Begriffs der interkulturellen Kompetenz, da in vielen Konzeptionen auf personeller Ebene Gewissheiten versprochen werden, die reflexives Handeln in der Einwanderungsgesellschaft eher verhindern. Sie plädiert dafür, den Begriff „interkulturelle Kompetenz“ durch den Begriff „kompetentes (sozial-) pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ (1998a und 1998b) zu ersetzen.

Andere Autorinnen und Autoren (vgl. z.B. Jakubeit/Schattenhofer 1996; Leenen/Groß/Grosch 2002; Jakubeit 2005; Schweitzer 2005) versuchen unter Berücksichtigung der Mechanismen des gesellschaftlichen und institutionellen Rassismus die Frage nach den Kompetenzanforderungen an Organisationen und Institutionen zu diskutieren.

„Interkulturelle Kompetenzanforderungen richten sich nicht allein an die im Feld der Sozialen Arbeit tätigen Personen, sondern auch an die sozialen Organisationen, in deren Rahmen diese handeln“ (Leenen/Groß/Grosch 2002, S. 93).

Interkulturelle Organisationsentwicklung sollte sich nach Leenen/Groß/Grosch in drei Schritten, der Informationsgewinnung, -verarbeitung und -speicherung, vollziehen:

„Zur Entwicklung interkultureller Kompetenz ist eine Erweiterung und Umstrukturierung der vorhandenen Wissensbestände der Organisation notwendig. Dazu müssen Organisationen im sozialen Bereich die dafür relevanten Informationen identifizieren, interpretieren und organisational abspeichern.

Im Hinblick auf die Identifikation interkultureller Fragestellungen ist es erforderlich, dass die Organisation als Ganzes, aber auch Organisationsabteilungen und einzelne Mitarbeiter/innen zunächst bestimmte Informationen als relevant erkennen: An welchen Stellen in der Organisation tauchen interkulturelle Probleme auf? An welchen Stellen wirken die Regeln der Organisation diskriminierend und exkludierend? Hier geht es also darum, inwieweit die Organisation sich interkultureller Fragestellungen überhaupt bewusst ist.

Der nächste Schritt der Informationsverarbeitung, nämlich die Interpretation solcher Informationen, führt zu einer Erweiterung bzw. Modifikation des vorhandenen Wissens. Durch die Ermittlung und Thematisierung und Abgleichung der kollektiven Wissensvorräte in der Organisation werden neue Informationen sichtbar bzw. vorhandene anders interpretiert. Damit setzt der Prozess der Differenzierung und Erweiterung der kollektiven interkulturellen Deutungsmuster ein. (...).

Schließlich geht es um die effektive Speicherung des erworbenen Wissens: Werden solche Informationen in der Organisation systematisch gesammelt und aufbereitet? Auf welche Weise geschieht dies? Wie ist die Zugänglichkeit der betreffenden Informationen geregelt?“ (2002, S. 95f).

VI.2 Personelle und strukturelle interkulturelle Kompetenz als Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung vorurteilspräventiver Maßnahmen

Die Kritik an dem Begriff der interkulturellen Kompetenz legt die Vermutung nahe, dass sich der einschlägige Diskurs in einer „Krise“ befindet, wie es Castro Varela (2002) provokant formuliert. Ergibt sich aus der bisher dargestellten Diskussion um Konzeptionen interkultureller Kompetenz die Konsequenz, sich von diesem Begriff zu verabschieden, wie es beispielsweise Kalpaka fordert? Meines Erachtens relativiert sich die vorgetragene Kritik bei genauerer Betrachtung; zudem kommt dem Begriff gerade auch in Bezug auf die Prävention ethnischer Vorurteile eine zentrale Bedeutung zu, so dass ein Verzicht nicht angeraten erscheint.

Kalpaka hat einen wesentlichen Beitrag zur kritischen Reflexion des Begriffs der interkulturellen Kompetenz geleistet und damit der Diskussion wichtige Impulse gegeben. Ihr Vorschlag, anstelle von interkulturellen Kompetenzen von „Kompetentes (sozial-) pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ zu sprechen, wirft viele Fragen bezüglich einzelner Elemente des Begriffs wie „kompetentes Handeln“, „sozialpädagogisches Handeln“ oder „Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ auf⁶.

⁶ Offen bleibt: Wer entscheidet, ob das Handeln als kompetent zu bezeichnen ist? Welches Verständnis von (Sozial-) Pädagogik liegt dem Handeln zugrunde? Werden institutionelle und gesellschaftliche Ideologien bei der Verwendung des Begriffs berücksichtigt? Und: Warum konzentriert sich das Erkenntnisinteresse auf die Einwanderungsgesellschaft?

Mecheril gelingt es bei der kritischen Durchdringung des Begriffs der interkulturellen Kompetenz zwar, die Gefahr einer Tendenz zur technologischen Verwertung aufzuzeigen; unbegründet bleibt aber, warum er Konzepten interkultureller Kompetenz pauschal unterstellt, nicht reflexiv-beobachtend mit dem Kulturbegriff umzugehen, sich in erster Linie an Mehrheitsangehörige zu richten bzw. Dominanz- und Differenzphänomene systematisch auszuklammern⁷ (vgl. 2002, S. 19ff).

Wenn auch weitgehend plausibel, so fällt auch die in erster Linie auf der Grundlage ihrer Erfahrungen in der Fortbildung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Sozialämtern entwickelte Kritik von Castro Varela an Konzepten interkultureller Kompetenz eher pauschal aus⁸.

Wird bei dem Versuch der Bestimmung der Voraussetzungen für eine nachhaltige Prävention ethnischer Vorurteile in der Schule an dem Begriff der interkulturellen Kompetenz festgehalten, wird es vor dem Hintergrund der dargestellten Kritik notwendig sein, zu klären, von welchem *Kulturverständnis* ausgegangen werden soll (1) und ob und ggf. zwischen welchen *Kompetenzbereichen* unterschieden werden kann (2).

Zu (1): Anknüpfend an der Kritik an einem statischen *Kulturbegriff* soll bei der Definition des Anforderungsprofils einer Prävention ethnischer Vorurteile von einem dynamischen Kulturverständnis ausgegangen werden.

Bei der Verwendung eines statischen Kulturbegriffs, mit Hilfe dessen das „Eigene“ und das „Fremde“ ohne Rückbezug auf die Perspektive der Betroffenen gegenüberstellt und als unveränderliche, voneinander zu trennende Größe betrachtet wird, besteht die Gefahr der Ethnisierung und Kulturalisierung. Erst eine Dynamisierung des Begriffs ermöglicht es, die Perspektivität, Kontextgebundenheit und den historischen Wandel von Kultur aus der Sicht der Betroffenen transparent zu machen. Analog verhält es sich mit dem Begriff der Ethnie.

⁷ Vor dem Hintergrund des weitgehenden Konsens, dass sich interkulturelle Aktivitäten, Programme und Projekte sowohl an Mehrheits- als auch an Minderheitsangehörige richten, bleibt beispielsweise unverständlich, warum Mecheril Konzepte interkultureller Kompetenz pauschal dahingehend kritisiert, dass Migrantinnen und Migranten systematisch ausgegrenzt und damit erst zu Fremden werden. Zudem bleibt die von vielen interkulturellen Pädagoginnen und Pädagogen aufgestellte Forderung nach multi-ethnischer Zusammensetzung der professionell Tätigen in der (sozial-)pädagogischen Praxis unberücksichtigt, wenn Mecheril schreibt: „Von interkulturellem Handeln wird gesprochen, wenn beispielsweise eine türkische Mutter eine psychosoziale Beratungsstelle aufsucht, in der deutsche Beraterinnen arbeiten. Dieses gängige Bild interkulturellen Handelns in pädagogischen Kontexten ist auf die Situation beschränkt, dass nationale oder ethnische Mehrheitsangehörige als Professionelle den nationalen oder ethnischen Minderheitsangehörigen pädagogische Angebote machen“ (2002, S. 16f).

⁸ Deutlich wird dies am Beispiel, wenn Castro Varela beschreibt, wen sie für „interkulturell kompetent“ hält, z. B. „(...) die Lehrerin, die die mangelnden Deutschkenntnisse der Schüler/innen nicht Müttern und Vätern anlastet, sondern gegen die monokulturelle Ausgerichtetheit der Schule rebelliert; der Pädagoge, der die Problematisierung von Bi- und Multilingualismus skandalisiert“ (2002, S. 42). Abgesehen davon, dass es problematisch ist, allgemeingültige Kompetenzbereiche ohne Berücksichtigung des biographischen, situativen wie institutionellen Kontexts zu definieren, stellen sich Situationen, in denen interkulturell kompetentes Handeln bedeutsam wird, im therapeutischen, schulischen und pädagogischen Alltag weitaus widersprüchlicher und damit diskussionswürdiger dar, als dies in diesen Beispielen der Fall ist.

Hinsichtlich der Komplexität des Phänomens des ethnischen Vorurteils bleibt es allerdings fraglich, warum – wie dies in der bundesdeutschen Diskussion um interkulturelle Kompetenz oftmals geschieht – ausschließlich Kulturen des Einwanderungslandes im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen sollen. Ethnische Vorurteile richten sich nicht nur gegen ethnische Minderheiten auf nationaler Ebene, sondern auch gegen ethnische Gruppen und ethnische Kollektive. Die Zugehörigkeit zu einer Ethnie oder Kultur bzw. ethnische wie kulturelle Fremd- und Selbstzuschreibungen entstehen immer auch in einem übernationalen Kontext der Einwanderungsgesellschaft, der europäischen Gesellschaft und der Weltgesellschaft. Bei der Definition des Anforderungsprofils interkultureller Kompetenz zur Prävention ethnischer Vorurteile müssen daher europagesellschaftliche wie globale Dimensionen Berücksichtigung finden.

Für einen dynamischen Kulturbegriff spricht ferner: Kulturelle und ethnische Identitäten sind nicht von vornherein festgelegt, sondern entwickeln sich in Kommunikations- und Arbeitsprozessen und müssen ausgehandelt werden. Eine Politik der Anerkennung setzt voraus, dass es offen bleiben kann, ob Personen aufgrund von Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die Kultur oder Herkunft ein Identitäts- und Solidarbewusstsein entwickeln oder nicht. In Kommunikations- und Arbeitsprozessen und durch sie kann sich zeigen, ob und gegebenenfalls inwieweit einzelne kulturelle Elemente abgelehnt, ersetzt oder modifiziert werden.

Es wäre utopisch, davon auszugehen, dass die Aushandlungen in einem wie auch immer gearteten „herrschaftsfreien Raum“ stattfinden - in ihnen spiegeln sich institutionelle, gesellschaftliche wie weltgesellschaftliche Herrschafts- und Machtstrukturen, welche die Kommunizierenden in ihren Einstellungen, Urteilen, Wertmaßstäben, Handlungen, Verhaltensweisen beeinflussen können.

Bei einer näheren Bestimmung interkultureller Kompetenzen sollte dies Berücksichtigung finden. Bezugsdisziplinen für eine solche Bestimmung sollten neben dem Ansatz der Interkulturellen Erziehung auch Ansätze der Europa- und Eine-Welt-Erziehung wie Antirassistischen Erziehung sein.

Zu (2): Des Weiteren wäre auch der hier verwandte *Kompetenzbegriff* kritisch zu hinterfragen und ausdifferenzieren. Der Kompetenzbegriff stößt zum einen dort an seine Grenzen, wo der Versuch unternommen wird, Ziele interkultureller Kompetenz genau zu definieren, zu operationalisieren, zu dimensionieren oder zu hierarchisieren. Dass dieses Vorhaben nicht gelingen kann, zeigt sich sowohl in der anglo-amerikanischen wie auch in der bundesrepublikanischen Diskussion. So herrscht weitgehender Dissens darüber, ob und ggf. inwieweit

- sich interkulturelle Kompetenzen als affektive, kognitive, soziale oder psychomotorische Ziele dimensionieren lassen,
- es sich bei der Bestimmung interkultureller Kompetenzen um Einstellungen, Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Charaktereigenschaften, Verhaltensweisen oder Handlungen handelt oder
- interkulturelle Kompetenzen im Sinne von Lernziel-Taxonomien hierarchisiert werden können.

Eine Ausdifferenzierung interkultureller Kompetenzen suggeriert zum zweiten immer auch, es handle sich um messbare Kompetenzbereiche, unter Umständen mit eindeutig festgelegten Zielstellungen. Dies verleitet schnell dazu, die Kompetenzbereiche „abzuarbeiten“ und einer Leistungsüberprüfung zugänglich zu machen. Gerade im Bereich der Prävention ethnischer Vorurteile wäre dieses Vorgehen kontraproduktiv. Zum einen entziehen sich weite Bereiche interkultureller Kompetenz im Rahmen der Prävention ethnischer Vorurteile einer Bewertung, da es sich – ähnlich wie bei den Zielstellungen Emanzipation und Mündigkeit (vgl. Klafki 1996) – um allgemeine Ziele handelt. Im Hinblick auf die empirisch nachweisbare Inkongruenz zwischen Einstellungen und Verhaltensweisen, wäre auch von einer Überprüfung von Teilzielen abzuraten; denn auch wenn Einstellungen als „vorurteilsresistent“ identifiziert worden sind, lässt dies aus empirischer Sicht keine Rückschlüsse auf die Verhaltensweisen der Person zu.

Zum dritten sollte Berücksichtigung finden: Unklar ist, wer bestimmt, ob und ggf. inwieweit von interkulturellen Kompetenzen im Rahmen der Prävention ethnischer Vorurteile gesprochen werden kann. Dieser Frage nach den Kompetenzen sollte von den am Schulleben Beteiligten in einem Diskurs nachgegangen werden. Der Diskurs setzt eine Gleichberechtigung aller voraus, da nur unter den Bedingungen einer symmetrischen Beziehung Geltungsansprüche von beiden Seiten hinterfragt werden können. Eine Hierarchie hätte zwangsläufig zur Folge, dass die dominante Person die Macht besitzt, Kompetenzprofile in autoritärer Form für verbindlich zu erklären.

Für eine Prävention ethnische Vorurteile im Zuge von Migration, Europäisierung und Internationalisierung kann es keine allgemein verbindliche interkulturelle Kompetenz geben; vielmehr muss interkulturelle Kompetenz in einen biographischen, situativen, institutionellen, gesellschaftlichen wie historischen Kontext gestellt werden. Grundsätzlich soll hier – unter Berücksichtigung der bisherigen Ergebnisse – von *personellen* und *institutionellen interkulturellen Kompetenzen* ausgegangen werden.

Im Hinblick auf die erforderlichen *personellen interkulturellen Kompetenzen* müssen traditionelle Kompetenzbereiche wie Selbst-, Sach- oder Sozialkompetenz erweitert werden.

Zielstellungen wie z.B. „Toleranz gegenüber fremden Kulturen“, „Achtung vor dem Fremden“, „Wissen über die Herkunftskulturen“ leisten aufgrund ihres statischen Kulturverständnisses Kulturalisierungen und Ethnisierungen Vorschub. Im Rahmen der Vorurteilsprävention gilt es, diese Fallen einer Konstruktion ethnischer wie kultureller „Gewissheiten“ zu erkennen und zu benennen. In der aktuellen Diskussion um interkulturelle Kompetenzen ist zu Recht auf die Bedeutung persönlich-biographischer und situativer Einflussfaktoren hingewiesen worden⁹. Zudem stoßen Kompetenzbereiche auf der

⁹ In der Aus- und Fortbildung wird es dennoch häufig als kompetent angesehen, „Gewissheiten“ über Herkunftsländer bzw. die „fremde“ Kultur von Migrantinnen und Migranten zu besitzen. Gerade die Forschung über ethnische Vorurteile kann den theoretischen Bezugsrahmen dafür bilden, das eigene Erkenntnisinteresse kritisch zu hinterfragen und Kulturalisierungen und Ethnisierungen aufzudecken, um auf dieser Grundlage zu einer veränderten pädagogischen Praxis gelangen zu können. Aus- und Fortbildungen kommt die Aufgabe zu, Lehrerinnen und Lehrer zu befähigen, in dem alltäglichen

Personenebene wie Sach-, Selbst- oder Sozialkompetenz, auch wenn sie im oben genannten Sinne kritisch reflektiert werden, an ihre Grenzen. Die traditionelle Dreiteilung von Kompetenzbereichen in eine Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz kann im Rahmen der Bestimmung des Profils interkultureller Kompetenz als antiquiert gelten; die Komplexität ethnischer Vorurteile macht eine Ausdifferenzierung und gegebenenfalls eine Erweiterung dieser Kompetenzbereiche erforderlich.

- In Anlehnung an das im letzten Teil der Arbeit entwickelte Präventionsmodell müssen im Rahmen der Vorurteilsprävention personelle interkulturelle Kompetenzen angeeignet werden, die sich auf Kompetenzebenen im Bereich der Person, der Kommunikation/des Unterrichts, der Institution und der Gesellschaft beziehen.
- Grundlegend ist die Fähigkeit, an Lebenssituationen, Bedürfnissen und Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund orientierte Demokratisierungsprozesse einleiten zu können. Ferner die Fähigkeit, biographische wie situative Aspekte bei der Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen zur Prävention ethnischer Vorurteile einbinden zu können.
- Interkulturelle Pädagogik als Querschnittsaufgabe schulischer Prävention verlangt ferner systemische Kompetenzen, welche die Fähigkeit zur Vernetzung einzelner interkultureller Handlungsebenen und Entwicklung eines interkulturellen Gesamtkonzepts beinhalten.
- Ferner differenzierte Kenntnisse im Hinblick auf eine interkulturelle Schulentwicklung, dazu gehören Bestandsaufnahmen (IST-Zustand), die Entwicklung von Kriterien und Indikatoren (SOLL-Zustand), die Ableitung von Maßnahmen, die Auswahl bzw. Entwicklung geeigneter Instrumente der Evaluation und des Controlling.
- Diese Einzelbereiche interkultureller Schulentwicklung sind weiter ausdifferenzieren. Zur Konzeptentwicklung sind beispielsweise umfassende Kenntnisse über Ansätze interkultureller Pädagogik, insbesondere über die hier vorgestellten vier Ansätze Interkulturelle Erziehung, Europa- und Eine-Welt-Erziehung und Antirassistische Erziehung erforderlich.
- Inhaltliche und methodische Schwerpunkte der Konzeption wie die Öffnung der Einrichtung zum Gemeinwesen, Einbindung des Konzepts in die kommunale Integrationsarbeit, Kooperation mit den Eltern, Kooperation im multi-ethnischen Team, Förderung von Zweisprachigkeit unter Berücksichtigung ihrer Wechselwirkung zueinander in Beziehung zu setzen.

Ausgehend von der Prämisse, dass nachhaltige Präventionsmaßnahmen nur unter Berücksichtigung von Zusammenhängen zwischen Einzelmaßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen erfolgreich sein können, müssen sich Kompetenzanforderungen auch an Institutionen richten. Der Institution Schule kommt die Aufgabe zu, *institutionelle interkulturelle Kompetenzen* weiter zu entwickeln. Die Schule als „lernende Organisationen“ hat Wissensbestände im Hinblick auf ethnische Vorurteile zunächst zu identifizieren. Im Mittelpunkt stehen Fragen hinsichtlich der Verankerung ethnischer Vorurteile im institutionellen wie gesellschaftlichen Kontext. Auf dieser Grundlage werden unter Berücksichtigung standortspezifischer Bedingungen geeignete Präventionsmaßnahmen entwickelt und umgesetzt. Diese Maßnahmen umfassen in erster Linie die Erweiterung und Umstrukturierung vorhandener Wissensbestände hinsichtlich ideologischer Implikationen, z.B.

- in Lehrplänen, Richtlinien und Schulbüchern (z.B. monokulturell und monolingual ausgerichtete Lehrbücher)
- der Schulstruktur (z.B. Durchlässigkeit entlang ethnischer Grenzen)
- in der Administration (z.B. Ignorieren kultureller Heterogenität)

Diese Wissensbestände sind selbstkritisch zu analysieren und gegebenenfalls zu beseitigen, zu modifizieren oder zu innovieren. An diesem Prozess der Identifikation, Interpretation und Innovation ist zuallererst die Schule als Institution beteiligt; dieser Prozess fällt auch in den Bereich angrenzender Institutionen, insbesondere die für die Curriculumentwicklung oder Schulaufsicht zuständigen Behörden.

Insgesamt zeigt sich: Die für die erfolgreiche Umsetzung vorurteilspräventiver Maßnahmen erforderliche Interkulturelle Kompetenz kann letztlich nur unter Berücksichtigung des biographischen, situativen wie institutionellen Kontexts bestimmt werden. Aus personeller Sicht müssen neben interkulturellen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen auch systemische bzw. schulorganisatorische Kompetenzen bedeutsam werden, aus institutioneller Sicht können Schulen als „lernende Institutionen“ einen Beitrag zur Prävention und zum Abbau ethnischer Vorurteile leisten, indem beispielsweise vorhandene Wissensbestände erweitert und umstrukturiert werden.

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1	Ebenen und Komponenten der Sozialisation im Kontext von Migration, Europäisierung und Internationalisierung	S. 49
Tabelle 2	Überblick über zentrale psychologische und soziologische Theorien zur Erklärung ethnischer Vorurteile	S. 85f
Tabelle 3	Zusammenfassende Darstellung von Maßnahmen zum Abbau ethnischer Vorurteile im Rahmen Interkultureller Erziehung	S. 117
Tabelle 4	Zusammenfassende Darstellung von Maßnahmen zum Abbau ethnischer Vorurteile im Rahmen einer Europa- und Eine-Welt-Erziehung	S. 129
Tabelle 5	Zusammenfassende Darstellung von Maßnahmen zum Abbau ethnischer Vorurteile im Rahmen Antirassistischer Erziehung	S. 139
Tabelle 6	Konzept zur Prävention ethnischer Vorurteile im Rahmen Interkultureller Pädagogik im Überblick	S. 187ff

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1	Grundsätzliche Unvereinbarkeit der Ansätze Interkultureller Pädagogik	S. 142
Abbildung 2	Arbeitsteilung zwischen den Ansätzen Interkultureller Pädagogik	S. 143
Abbildung 3	Punktuelle Zusammenführung der Ansätze Interkultureller Pädagogik	S. 145
Abbildung 4	Grundsätzliche Vereinbarkeit der Ansätze Interkultureller Pädagogik	S. 145

Literaturverzeichnis

- Aboud, Frances (1988): Children and Prejudice. Oxford
- Adelmund, Denny / Glöde, Frank / Peiser, Jürgen (1998): Europa – Lernspiele ohne Grenzen. Mülheim an der Ruhr
- Adorno, Theodor W. (1973): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt
- Adorno, Theodor W. / Bettelheim, Bruno / Frenkel-Brunswik, Else / Gutermann, Norbert / Janowitz, Morris / Levinson, Daniel J. / Sanford, R. Nevitt (1950/1968): Der autoritäre Charakter. Studien über Autorität und Vorurteil. Band 1. Amsterdam
- Ahlheim, Klaus (2001): Pädagogik mit beschränkter Haftung. Politische Bildung gegen Rechtsextremismus. Schwalbach/Ts.
- Ahlheim, Klaus (2003): Das Umfeld des Rechtsextremismus. Fremdenfeindlichkeit in der Mitte der Gesellschaft. In: Ahlheim, Klaus (Hg.): Intervenieren, nicht resignieren. Rechtsextremismus als Herausforderung für Bildung und Erziehung. Schwalbach/Ts., S. 25-48
- Ahlheim, Klaus / Heger, Bardo / Kuchinke, Thomas (1993): Argumente gegen den Haß. Über Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Band I: Bausteine für Lehrende in der politischen Bildung. Band II: Textsammlung. Bonn/Wiesbaden
- Ahlheim, Klaus / Heger, Bardo (1999): Der unbequeme Fremde: Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – empirische Befunde. Schwalbach/Ts.
- Ahlheim, Klaus / Heger, Bardo (2000): Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit. Handreichungen für die politische Bildung. Schwalbach/Ts. (2. Auflage)
- Allemann-Ghionda, Christina (2000): Die Inhalte der Lehrerbildung modernisieren – den Schulerfolg in multikulturellen Schulen ermöglichen. In: Ochsner, Peter E. / Kenny, Urs / Sieber, Priska (Hg.): Vom Störfall zum Normalfall: Kulturelle Vielfalt in der Schule. Chur/Zürich, S. 163-174
- Allemann-Ghionda, Christina (2002): Schule, Bildung und Pluralität: sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern (2., durchgesehene Auflage)
- Allport, Gordon W. (1954/1971): Die Natur des Vorurteils. Köln
- Altintop, Sami / Neubert, Stefan / Roth, Hans-Joachim / Yildiz, Erol (Hg.) (2002): Multikulturalität in der Diskussion: Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept. Opladen
- Altvater, Elmar / Mahnkopf, Birgit (2002): Grenzen der Globalisierung: Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster (5. Auflage, Nachdruck der 4., völlig überarbeiteten und erweiterten Auflage)
- Aluffi-Pentini, Anna / Gstettner, Peter / Lorenz, Walter / Wakounig, Vladimir (Hg.) (1999): Antirassistische Pädagogik in Europa: Theorie und Praxis. Klagenfurt/Celovec
- amnesty international (2003) (Hg.): Jahresbericht 2003. Frankfurt/M.
- Anne Frank Haus, Amsterdam (Hg.) (1995a): Das sind wir. Ein Lesebuch mit Geschichten von Olivia, Irfan, Gülchan, Stephan, Sadber und Philipp. Weinheim/Basel
- Anne Frank Haus, Amsterdam (Hg.) (1995b): Handbuch „Das sind wir“. Interkulturelle Unterrichtsideen für Klasse 4-6 aller Schularten: Anregungen für den Unterricht. Weinheim/Basel
- Anne Frank Haus, Amsterdam / Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2001): Das bin ich – international. Frankfurt

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg (vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage 1994)
- Arbeitskreis IKEEP (Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich) der RAA NRW (Hg.) (2001): Bausteine: Bausteine der RAA zur Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erzieher für eine interkulturelle Arbeit. Essen
- Aschenbrenner-Wellmann, Beate (2003): Interkulturelle Kompetenz in Verwaltung und Wirtschaft. Theorie und Praxis eines Change-Prozesses von der Monokulturellen zur Globalen Kompetenz. Berlin
- Attia, Iman (1997): Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul / Teo, Thomas (Hg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek, S. 259-285
- Attia, Iman / Marburger, Helga (Hg.) (2000): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt
- Auernheimer, Georg (1996): Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt (2. Auflage)
- Auernheimer, Georg (1998): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen: Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn, S. 18-28
- Auernheimer, Georg (2000): Für eine interkulturell orientierte Schule. In: Butterwegge, Christoph / Lohmann, Georg (Hg.): Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt: Analyse und Argumente. Opladen, S. 163-172
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2002a): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen
- Auernheimer, Georg (2002b): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen
- Auernheimer, Georg (2003a): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt (3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage)
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2003b): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2006): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden (2., überarbeitete und erweiterte Auflage)
- Auernheimer, Georg / Blumenthal, Viktor v. / Stübig, Heinz / Willmann, Bodo (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster/New York
- Auernheimer, Georg / Dick, Rolf v. / Petzel, Thomas / Wagner, Ulrich (Hg.) (2001a): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen
- Auernheimer, Georg / Dick, Rolf v. / Petzel, Thomas / Wagner, Ulrich (2001b): Wie Lehrerinnen und Lehrer auf das Kopftuch reagieren. – Zu zwei Verarbeitungsmodi interkultureller Differenz. In: Auernheimer, Georg / Dick, Rolf v. / Petzel, Thomas / Wagner, Ulrich (Hg.) Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen, S. 41-61
- Axhausen, Silke / Feil, Christine (1984): Zum Abbau von Vorurteilen bei Kindern und Jugendlichen. Praktische Erfahrungen, theoretische Erklärungsansätze und pädagogische Modellvorstellungen. München

- Baacke, Dieter (1993): Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-H. (Hg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen (2. Auflage), S. 135-157
- Bade, Klaus J. (Hg.) (1994a): Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung. München
- Bade, Klaus J. (1994b): Tabu Migration: Belastungen und Herausforderungen in Deutschland. In: Bade, Klaus J. (Hg.): Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung. München, S. 66-85
- Bade, Klaus J. (Hg.) (1996): Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Osnabrück
- Bade, Klaus J. (2002): Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München (durchgesehene Sonderausgabe)
- Bade, Klaus J. / Bommes, Michael (1996): Migration – Ethnizität – Konflikt. Erkenntnisprobleme und Beschreibungsnotstände. In: Bade, Klaus J. (Hg.): Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Osnabrück, S. 11-40
- Bade, Klaus J. / Münz, Rainer (Hg.) (2000): Migrationsreport 2000. Fakten, Analysen, Perspektiven. Frankfurt/M.
- Bade, Klaus J. / Münz, Rainer (Hg.) (2002): Migrationsreport 2002. Fakten, Analysen, Perspektiven. Frankfurt/M.
- Balibar, Etienne (1989): Gibt es einen „neuen Rassismus“? In: *Das Argument* 175, S. 369-380
- Balibar, Etienne (1998): Rassismus und Nationalismus: In: Balibar, Etienne / Wallerstein, Immanuel: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg u.a. (3. Auflage), S. 49-84
- Balibar, Etienne / Wallerstein, Immanuel (1998): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg u.a. (3. Auflage)
- Balibar, Etienne (2000): „Es gibt keinen Staat in Europa“ – Rassismus und Politik im heutigen Europa. In: Rätzsch, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg, S. 104-120
- Balser, Hartmut / Schrewe, Hartmut / Wegrich, Roland (Hg.) (1997): Regionale Gewaltprävention: Strategien und Erfahrungen. Neuwied u.a.
- Balser, Hartmut / Schrewe, Hartmut / Schaaf, Nicole (Hg.) (2001): Schulprogramm Gewaltprävention: Ergebnisse aktueller Modellversuche. Neuwied u.a. (2. Auflage)
- Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart
- Barres, Egon (1970): Die Vorurteilsproblematik im politischen Unterricht. Soziologische und sozialpsychologische Grundlagen dargestellt am Beispiel des Rassenproblems. Opladen
- Basso-Sekretariat Berlin (Hg.) (1995): Festung Europa auf der Anklagebank. Dokumentation des Basso-Tribunals zum Asylrecht in Europa. Münster
- Bauer, Jochen (2001): Konfliktstoff Kopftuch. Eine thematische Einführung in den Islam. Ein Schülerarbeitsbuch für die Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr
- Baumer, Thomas (2002): Handbuch interkulturelle Kompetenz. Zürich
- Baur, Rupprecht S. (2001): Mehrsprachigkeit durch Spracherhalt bei Migrantenkindern. In: Baur, Rupprecht S. u.a.: Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Beiträge zur Diskussion. Bönen, S. 109-121
- Baur, Rupprecht S. u.a. (2001): Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Beiträge zur Diskussion. Bönen (Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest)
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hg.) (2002): Daten und Fakten zur Ausländersituation. Bonn
- Becker, Georg E. / Coburn-Staege, Ursula (Hg.) (1994): Pädagogik gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt: Mut und Engagement in der Schule. Weinheim/Basel

- Becker, Georg E. / Hartmann-Kurz, Claudia / Nagel, Ute (Hg.) (1997): Schule für alle. Die Asylpolitik und ihre Auswirkung auf Kinder von Asylbewerbern. Weinheim/Basel
- Beer, Ulrich / Klose, Werner (1974): Überwindung von Vorurteilen. Tübingen
- Bender-Szymanski, Dorothea (1996): Interkulturelles Lernen und Diskrepanz. Eine Prozeßanalyse der Akkulturation deutscher StudienreferendarInnen in multikulturellen Klassen. In: *Zeitschrift für Politische Psychologie* 3-4, S. 253-280
- Bender-Szymanski, Dorothea (2001): Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In: Auernheimer, Georg / Dick, Rolf v. / Petzel, Thomas / Wagner, Ulrich (Hg.) (2001a): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen, S. 63-98
- Bender-Szymanski, Dorothea (2003): Unzureichend gefördert? Eine Analyse der Bildungssituation und der Förderbedingungen für Migrantenkinder an Frankfurter Schulen aus der Perspektive von Schulleitern. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, S. 211-231
- Bender-Szymanski, Dorothea / Lueken, Barbara / Thiele, Andreas (1998): Lernen durch Kulturkontakt. Eine Prozeßanalyse der Akkulturation deutscher Studienreferendare in multikulturellen Klassen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 5, S. 679-699
- Benner, Dietrich (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim u.a. (4., völlig neu bearbeitete Auflage)
- Bergler, Reinhold / Six, Bernd (1972): Stereotype und Vorurteile. In: Graumann, Carl F. (Hg.): Sozialpsychologie. 2. Halbband: Forschungsbereiche. Göttingen, S. 1371-1432
- Berkowitz, Leonard (1969): Roots of Aggression. A Re-Examination of the Frustration-Aggression Hypothesis. New York
- Berkowitz, Leonard (1990): On the formation and regulation of anger and aggression. A cognitive neoassociationistic analysis. In: *American Psychologist* 4, S. 494-503
- Beutter, Hans-Jörg / Stephenson, Nigel (2000): Fremd:bestimmt. Handbuch für interkulturelles Training bei der Polizei und in öffentlichen Institutionen. Frankfurt/M. (Herausgegeben vom Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main)
- Bielefeld, Ulrich (Hg.) (1998): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg (1. Ausgabe der Neuauflage)
- Bielefeldt, Heiner (1998): Philosophie der Menschenrechte. Grundlagen eines weltweiten Freiheitsethos. Darmstadt
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied u.a.
- Billig, Michael / Tajfel, Henri (1973): Social categorization and similarity in intergroup behaviour. In: *European Journal of Social Psychology* 3, S. 27-52
- Böth, Gunhild (2001): Schulpartnerschaften. Der Beitrag der Schulpartnerschaften zum interkulturellen Lernen. Münster u.a.
- Bommes, Michael / Halfmann, Jost (1994): Migration und Inklusion. Spannungen zwischen Nationalstaat und Wohlfahrtsstaat. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 3, S. 406-424
- Bolten, Jürgen / Ehrhardt, Claus (Hg.) (2003): Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln. Sternenfels
- Bolten, Jürgen (2001): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt
- Boos-Nünning, Ursula (1976): Situationsanalyse. In: Boos-Nünning, Ursula / Hohmann, Manfred / Reich, Hans H.: Schulbildung ausländischer Kinder. Bonn 1976, S. 2-132

- Boos-Nünning, Ursula / Hohmann, Manfred / Reich, Hans H. (1976): Schulbildung ausländischer Kinder. Bonn 1976
- Boos-Nünning, Ursula (1993): Interkulturelle Erziehung als Hilfe zur Überwindung von Fremdheit. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Das Ende der Gemütlichkeit. Theoretische und praktische Ansätze zum Umgang mit Fremdheit, Vorurteilen und Feindbildern. Bonn, S. 81-96
- Boos-Nünning, Ursula (1994): Die Definition von Mädchen türkischer Herkunft als Außenseiterinnen. In: Nestvogel, Renate (Hg.): ‚Fremdes‘ oder ‚Eigenes‘? Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, Rechtsextremismus aus Frauensicht. Frankfurt/M., S. 165-184
- Boos-Nünning, Ursula (1997): Offene theoretische Probleme des interkulturellen Bildungsgedankens In: Rickers, Folkert / Gottwald, Eckart (Hg.): Verständigung in religiöser Vielfalt. Duisburg, S. 19-29
- Boos-Nünning, Ursula (1999): Quotierung und Gerechtigkeit. Über die Verringerung der Diskriminierung von Jugendlichen ausländischer Herkunft beim Zugang in Ausbildung und Beruf. In: Kiesel, Doron / Messerschmidt, Astrid / Scherr, Albert (Hg.): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt/M., S. 101-121
- Boos-Nünning, Ursula (2000): Interkulturelle Kompetenz – Europakompetenz. Aus: Essener Unicate 14: Europäische Gesellschaft. Essen, S. 80-89
- Boos-Nünning, Ursula / Nieke, Wolfgang (Hg) (1991): Ausländische Jugendliche in der Berufsausbildung. Auf dem Weg zur Chancengleichheit? Opladen
- Boos-Nünning, Ursula / Henscheid, Renate (1999): Kindertagesstätten in der multikulturellen Gesellschaft - gegenwärtige Situation und Perspektiven für die Zukunft. In: Ebert, Sigrid / Metzner, Helga (Hg.): Erziehung im interkulturellen Handlungsfeld. Eine Dokumentation des Pestalozzi-Fröbel-Hauses. Berlin, S. 29-41
- Boos-Nünning, Ursula / Otyakmaz, Berrin Özlem (unter Mitarbeit von Karakasoglu, Yasemin) (2000): Multikultiert oder doppelt benachteiligt? Die Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen aus Arbeitsmigrationsfamilien in Nordrhein-Westfalen. Expertise zum 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Borrelli, Michele (Hg.) (1992): Zur Didaktik interkultureller Pädagogik. Teil I: Systematik – Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht – Sprachdidaktik – Deutschdidaktik. Teil II: Politische Bildung – Grundschule – Literaturunterricht – Geschichte der Interkulturellen Erziehung. 1 und Band 2. Baltmannsweiler
- Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Prenzel, Manfred / Schwippert, Knut / Walther, Gerd / Valtin, Renate (Hg.) (2003a): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u.a.
- Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Prenzel, Manfred / Schwippert, Knut / Walther, Gerd / Valtin, Renate / Voss, Andreas (2003b): Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der Befunde aus PISA und IGLU fundiert beantwortet werden? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, S. 198-212
- Brake, Anna (1996): Wertorientierungen und (Zukunfts-)Perspektiven von Kindern und Jugendlichen. Über Selbstbilder und Weltsichten in Ost- und Westdeutschland. In: Büchner, Peter / Fuhs, Burkhard / Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen, S. 67-98
- Brislin, Richard W. / Cushner, Kenneth / Cherrie, Craig / Yong, Mahealani (1986): Intercultural interactions. A practical guide. Beverly Hills u.a. (2. print.)
- Broek, Lida v. d. (1993): Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden. Ein Handbuch. Berlin (2., überarbeitete Auflage)

- Bronfenbrenner, Urie (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart
- Bronfenbrenner, Urie (1981). Die Ökologie menschlicher Entwicklung. Stuttgart
- Bühler, Hans (1996): Perspektivenwechsel? – unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt/M.
- Bühler-Otten, Sabine / Neumann, Ursula / Reuter, Lutz (2000): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. In: Gogolin, Ingrid / Nauck, Bernhard (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen, S. 279-310
- Buhren, Claus G. (1997): Community Education. Münster u.a.
- Bukow, Wolf-Dietrich (1996): Feindbild: Minderheit. Ethnisierung und ihre Ziele. Opladen
- Bukow, Wolf-Dietrich / Llaryora, Roberto (1998): Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen u.a. (3., aktualisierte Auflage)
- Bukow, Wolf-Dietrich / Ottersbach, Markus (Hg.) (1999): Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen
- Bukow, Wolf-Dietrich / Yildiz, Erol (Hg.) (2003): Islam und Bildung. Opladen
- Bukow, Wolf-Dietrich (2003): Wege zu einer konstruktivistischen Prävention. In: Bukow, Wolf-Dietrich / Jünschke, Klaus / Spindler, Susanne / Tekin, Uğur: Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität. Opladen, S. 293-306
- Bukow, Wolf-Dietrich / Jünschke, Klaus / Spindler, Susanne / Tekin, Uğur (2003): Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität. Opladen
- Bundesministerium des Innern (Hg.) (2003): Verfassungsschutzbericht 2002. Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2001): Das anti-demokratische und rechtsextreme Potenzial unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. München
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfe in Deutschland. Berlin
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (1994): Lernen für Europa. Neue Horizonte in der Pädagogik. Bonn
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (1998): Interkulturelles Lernen: Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn
- Butterwegge, Christoph (1996): Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt. Erklärungsmodelle in der Diskussion. Darmstadt
- Butterwegge, Christoph / Lohmann, Georg (Hg.) (2000): Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Opladen
- Butterwegge, Christoph / Häusler, Alexander (2002): Rechtsextremismus, Rassismus und Nationalismus. In: Butterwegge, Christoph u.a.: Themen der Rechten – Themen der Mitte: Zuwanderung, demographischer Wandel und Nationalbewusstsein. Opladen, S. 217-266
- Caplan, Gerald (1964): Principles of preventiv psychiatry. London/New York
- Castles, Stephen (1998): Weltweite Arbeitsmigration, Neorassismus und der Niedergang des Nationalstaats. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt ? Hamburg (1. Ausgabe der Neuauflage), S. 129-156
- Castles, Stephen / Davidson, Alastair (2000): Citizenship and Migration: Globalisation and the politics of belonging. New York

- Castro Varela, Maria do Mar (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 35-48
- Clarke, John / Hall, Stuart / Jefferson, Tony / Roberts, Brian (1979): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: Clarke, John u.a.: Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt/M., S. 39-131
- Coburn-Staege, Ursula (1996): Neue Entwicklungen in Interkultureller Erziehung. In: Coburn-Staege, Ursula / Zirkel, Manfred (Hg.): Interkulturelle Erziehung in Deutschland, Großbritannien und Italien. Schwäbisch Gmünd, S. 17-36
- Cohen, Philip (1994): Verbotene Spiele: Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg
- Cook, Stuart W. (1978): Interpersonal and attitudinal outcomes in cooperating interracial groups. In: *Journal of Research and Development in Education* 12, S. 97-113
- Czock, Heidrun (1986): Ethnozentrismus in der Schule. In: Kalpaka, Annita / Rätzkel, Nora (Hg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Berlin, S. 92-104
- Czock, Heidrun (1993): Der Fall Ausländerpädagogik. Frankfurt/M.
- Czock, Heidrun (2002): Evaluation als Chance. In: Landeszentrum für Zuwanderung (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Trainings auf dem Prüfstand. Evaluationskonzepte und Ergebnisse. Solingen, S. 6-15
- Dadzie, Stella (Hg.) (1997): Jugend- und Erwachsenenbildung für ethnische Minderheiten in Europa. Ein Handbuch für die Antirassismusbearbeitung und Organisationsentwicklung. Bonn
- Dalin, Per / Rolff, Hans-Günter / Buchen, Herbert (1998): Institutioneller Schulentwicklungsprozeß. Ein Handbuch. Bönen
- Davis, Earl E. (1964): Zum gegenwärtigen Stand der Vorurteilsforschung. In: Bayer-Katte, W.v. u.a. (Hg.): Politische Psychologie. Bd. 3. Vorurteile. Ihre Erforschung und ihre Bekämpfung. Frankfurt/M. 1964, S. 51-71
- Dean, Ozzie / Popp, Gary E. (1990): Intercultural communication effectiveness as perceived by american managers in Saudi Arabia and french managers in the U.S. In: *International Journal of Intercultural Relations* 14, S. 405-424
- Delkeskamp, Juliane (1991): Die Simulation als Medium zum Interkulturellen Lernen. In: Nestvogel, Renate (Hg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung ‚unseres‘ Verhältnisses zur ‚Dritten Welt‘. Frankfurt/M., S. 139-153
- Deutsche Shell (Hg.) (2000): Jugend 2000. Bd. 1. Opladen
- Deutsche Shell (Hg.) (2002): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Hamburg
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2002): PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen
- Die Gruppe von Lissabon (1997): Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit. München
- Diehm, Isabell / Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart u.a.
- Diehm, Isabell (2002): Zur Konstruktion von Problemkindern: Ethnische Unterscheidungen in ihrer Bedeutung für Sozial- und Schulpädagogik. In: Giese, Hartmut M. / Kürsat-Ahlers, Elçin / Schulte, Rainer / Vahedi, Massoud / Waldhoff, Hans-Peter (Hg.): Was ist eigentlich das Problem am „Ausländerproblem“? Über die soziale Durchschlagskraft ideologischer Konstrukte. Frankfurt/M./London, S. 153-181

- Dollase, Rainer (1994). Wann ist der Ausländeranteil zu hoch? Zur Normalität und Pathologie soziometrischer Beziehungen in Gruppen. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Das Gewalt-Dilemma. Frankfurt/M. 1994, S. 404-434
- Dollase, Rainer / Ridder, Arnd / Bieler, Ariel / Köhnemann, Ina / Woitowitz, Katharina (1999): Sind hohe Anteile ausländischer SchülerInnen in Schulklassen problematisch? Beurteilungsübereinstimmungen und –diskrepanzen zwischen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen zu einer zentralen Frage der städtischen und schulischen Integration. In: *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung* 1, S. 56-83
- Dollard, John / Doob, Leonhard W. / Miller, Neal E. / Mowrer, O.H. / Sears, Robert S. (1939/1972): Frustration und Aggression. Weinheim u.a.
- Dünkel, Frieder / Geng, Bernd (Hg.) (1999): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Bestandsaufnahme und Interventionsstrategien. Mönchengladbach
- Eckert, Roland (1998): Fremdenfeindlichkeit und ethnische Konflikte als Herausforderung für die Sozialwissenschaften. In: Eckert, Roland (Hg.): Wiederkehr des „Volksgeistes“? Ethnizität, Konflikt und politische Bewältigung. Opladen, S. 7-18
- Eckert, Roland / Reis, Christa / Wetzstein, Thomas A. (1999): Bilder und Begegnungen: Konflikte zwischen einheimischen und Aussiedlerjugendlichen. In: Bade, Klaus J. / Oltmer, Jochen (Hg.): Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa. Osnabrück, S. 191-205
- Eckert, Roland / Reis, Christa / Wetzstein, Thomas A. (2000): „Ich will halt anders sein wie die anderen!“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. Opladen
- Eibl-Eibesfeldt, Irenäus (1984): Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundriß der Humanethologie. München u.a.
- Eibl-Eibesfeldt, Irenäus (1994): Zukunft Multikulturelle Gesellschaft? In: Eibl-Eibesfeldt, Irenäus / Koenig, Otto / Lummer, Heinrich (Hg.): Einwanderungsland Europa? Graz u.a., S. 129-142 (2. Auflage)
- Elias, Norbert (1998): Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt (3. Auflage)
- Elschenbroich, Donata (Hg.) (1985): Einwanderung, Integration, ethnische Bindung. Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups. Eine deutsche Auswahl. Frankfurt/M.
- Elwert, Georg (1989): Nationalismus und Ethnizität. Über die Bildung von Wir-Gruppen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 2, S. 440-464
- Endrigkeit, Anne-Mareike / Endrigkeit, Rainer (2000): Die Europa-Werkstatt. Mülheim an der Ruhr
- Epstein, Norbert (2001): Herrschaftsdenken und Selbstkritik in der Dominanzkultur: Perspektiven interkultureller Pädagogik. Frankfurt/M.
- Eser Davolio, Miryam (2000): Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt: Festgefahrenes durch Projektunterricht bewegen. Bern u.a.
- Essed, Philomena / Mullard, Chris (1991): Antirassistische Erziehung: Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie. Felsberg
- Esser, Hartmut (1996a): Ethnische Konflikte als Auseinandersetzung um den Wert von kulturellem Kapital. In: Heitmeyer, Wilhelm / Dollase, Rainer (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt. Frankfurt/M., S. 64-99
- Esser, Hartmut (1996b): Die Mobilisierung ethnischer Konflikte. In: Bade, Klaus J. (Hg.): Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Osnabrück, S. 63-87

- Essinger, Helmut (1993): Rassismus in Schulen und im schulischen Umfeld und Ansätze für eine antirassistische Erziehung. In: Kroon, Sjaak / Pagel, Dietmar / Vallen, Ton (Hg.): *Multiethnische Gesellschaft und Schule in Berlin*. Münster u.a., S. 21-39
- Essinger, Helmut / Uçar, Ali (Hg.) (1993): *Erziehung: interkulturell – politisch – antirassistisch*. Von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung. Felsberg
- Estel, Bernd (1983): *Soziale Vorurteile und soziale Urteile. Kritik und wissenssoziologische Grundlegung der Vorurteilsforschung*. Opladen
- Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (EUMC) (2002): *Jahresbericht 2001*. Wien
- Farley, John E. (1982): *Majority-Minority Relations*. Englewood cliffs u.a.
- Fechler, Bernd (2003): Dialog der Anerkennung – Möglichkeiten und Grenzen der Mediation bei „interkulturellen“ Konflikten an der Schule. In: Kloeters, Ulrike / Lüddecke, Julian / Quehl, Thomas (Hg.): *Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule*. Frankfurt/M., S. 103-148
- Fechler, Bernd / Kößler, Gottfried / Lieberz-Groß, Till (Hg.) (2001): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München 2001 (2. Auflage)
- Feil, Christine (1988): *Vorurteile zwischen deutschen und ausländischen Kindern. Eine Aufsatzanalyse. Beiträge zur Ausländerforschung – Wege der Integration*. München
- Fend, Helmut (1994): *Ausländerfeindlich-nationalistische Weltbilder und Aggressionsbereitschaft bei Jugendlichen in Deutschland und der Schweiz – kontextuelle und personale Antecedensbedingungen*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 2, S. 131-162
- Filtzinger, Otto (1998): *Einführung: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz in sozialpädagogischen Berufen*. In: Johann, Ellen / Michely, Hildegard / Springer, Monika: *Interkulturelle Pädagogik: Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe*. Berlin, S. 9-21
- Fischer, Veronika / Springer, Monika / Zacharaki, Ioanna (Hg) (2005): *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationentwicklung*. Schwalbach/Ts.
- Flösser, Gaby (1995): *Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter. Begriffliche Entzauberungen am Beispiel eines Forschungsprogramms*. In: *DISKURS* 1, S. 61-65
- Forghani, Neda (2001): *Globales Lernen: die Überwindung des nationalen Ethos*. Innsbruck u.a.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) (1997): *Identitätsstabilisierend oder konfliktfördernd? Ethnische Orientierungen in Jugendgruppen*. Bonn
- Frindte, Wolfgang / Neumann, Jörg (Hg.) (2002): *Fremdenfeindliche Gewalttäter. Biografien und Tatverläufe*. Wiesbaden
- Fuchs, Marek / Lamnek, Siegfried / Wiederer, Ralf (2003): *Querschläger. Jugendliche zwischen rechter Ideologie und Gewalt*. Opladen
- Gaine, Chris (2000): *Erziehung und ‚race‘: zum gesellschaftlichen Klima 1950-2000*. In: Quehl, Thomas (Hg.): *Schule ist keine Insel: Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik*. Münster u.a., S. 14 - 48
- Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/M.
- Geiss, Imanuel (1988): *Geschichte des Rassismus*. Frankfurt/M.

- Gemende, Marion / Schröer, Wolfgang / Sting, Stephan (Hg.) (1999): Zwischen den Kulturen: Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim/München
- Geulen, Dieter / Hurrelmann, Klaus (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980, S. 51-67
- Gillborn, David (2000): Rassismus, Identität und Moderne: Pluralismus, moralischer Antirassismus und modellierbare Ethnizität. In: Quehl, Thomas (Hg.): Schule ist keine Insel. Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik. Münster u.a., S. 72-96
- Gille, Martina / Krüger, Winfried (Hg.) (2000): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. Opladen
- Glumpler, Edith (1985): Schullaufbahn und Schulerfolg türkischer Migrantenkinder. Hamburg
- Glumpler, Edith (1998): Interkulturelle Bildung – Interkulturelle Erziehung. Interkulturelle Pädagogik und Didaktik. In: Nyssen, Elke / Schön, Bärbel (Hg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim/München, S. 199-225 (2. Auflage)
- Göpfert, Hans (1985): Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion. Düsseldorf
- Goerke, Franz-Dieter (1984): Schüler und Ausländerfeindlichkeit: Vorurteilsreduktion bei Hauptschülern durch sozialgeographische Unterrichtsprojekte. Eine empirische Untersuchung. Bonn
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.
- Gogolin, Ingrid (2006): Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden, S. 33-50
- Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster u.a.
- Gogolin, Ingrid / Nauck, Bernhard (Hg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen
- Gogolin, Ingrid / Kroon, Sjaak (Hg.) (2000): „Man schreibt, wie man spricht“: Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster u.a.
- Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Reuter, Lutz (Hg.) (2001): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989 – 1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. Münster u.a.
- Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (2002): Anforderungen an Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten und des Sprachgebrauchs zweisprachiger Kinder – Stellungnahme zur „Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase“. In: *Interkulturell* 1/2, S. 75-83
- Gogolin, Ingrid / Helmchen, Jürgen / Lutz, Helma / Schmidt, Gerlind (Hg.) (2003): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster u.a.
- Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Hamburg
- Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne / Kuhs, Katharina / Neumann, Ursula / Wittek, Franz (Hg.) (2005). Migration und sprachliche Bildung. Münster u.a.
- Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Weinheim/Basel

- Gomolla, Mechthild / Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen
- Gomolla, Mechthild (2003): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und –jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg: Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, S. 97-112
- Gomolla, Mechthild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und der Schweiz. Münster
- Goodman, Mary Ellen (1973): Race awareness in young children: a cultural anthropologist's study of how racial attitudes begin among four-year-olds. New York (5. Auflage)
- Griese, Hartmut M. / Kürşat-Ahlers, Elçin / Schulte, Rainer / Vahedi, Massoud / Waldhoff, Hans-Peter (Hg.) (2002): Was ist eigentlich das Problem am „Ausländerproblem“? Über die soziale Durchschlagskraft ideologischer Konstrukte. Frankfurt/M./London
- Griese, Hartmut M. (2002): Kritik der „Interkulturellen Pädagogik“. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. Münster u.a.
- Grosch, Harald / Leenen, Wolf Rainer (1998): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen: Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn, S. 29-46
- Gurr, Ted Robert (1972): Rebellion. Eine Motivationsanalyse von Aufruhr, Konspiration und innerem Krieg. Düsseldorf/Wien
-
- Habermas, Jürgen (1997): Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Taylor, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/M., S. 147-196
- Habermas, Jürgen (1999): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt/M.
- Hafeneger, Benno (1993): Rechte Jugendliche. Einstieg und Ausstieg: Sechs biographische Studien. Bielefeld
- Halfmann, Jost / Bommes, Michael (1998): Staatsbürgerschaft, Inklusionsvermittlung und Migration. Zum Souveränitätsverlust des Wohlfahrtsstaates. In: Bommes, Michael / Halfmann, Jost (Hg.): Migration in nationalen Wohlfahrtsstaaten: theoretische und vergleichende Untersuchungen. Osnabrück, S. 81-101
- Hall, Stuart (1989): Ausgewählte Schriften. Berlin
- Hall, Stuart (2000a): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzsch, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg
- Hall, Stuart (2000b): Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften: Band 1. Hamburg (3. Auflage)
- Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M.
- Hamburger, Franz / Eggert, Annelinde / Heinen, Angelika / Luckas, Helga (Hg.) (2002): Gestaltung des Sozialen – eine Herausforderung für Europa. Opladen
- Hamburger, Franz (2001): Praxis des Antirassismus. Erfahrungen aus der Arbeit mit Sinti und Analysen zum Antiziganismus. Mainz (2. Auflage)
- Hansen, Georg (2001): Die Deutschmachung. Ethnizität und Ethnisierung im Prozess von Ein- und Ausgrenzungen. Münster u.a.
- Hansen, Georg / Wenning, Norbert (2003): Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland: Zwischen Autonomie und Unterdrückung. Münster u.a.
- Hartmann-Kurz, Claudia (1997): Zu den Regelungen in den einzelnen Bundesländern und zur Rechtslage in Baden-Württemberg. In: Becker, Georg E. / Hartmann-Kurz, Claudia /

- Nagel, Ute (Hg.): Schule für alle. Die Asylpolitik und ihre Auswirkungen auf Kinder von Asylbewerbern. Weinheim/Basel, S.62-76
- Hatcher, Richard / Troyna, Barry (2000): Ethnisierungsprozesse und Kinder. In: Quehl, Thomas (Hg.): Schule ist keine Insel. Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik. Münster u.a., S. 134-159
- Haug, Frigga (1992): Zur Dialektik des Antirassismus. Erkundungen auf einem Feld voller Fallstricke. In: *Das Argument* 191, S. 27-52
- Haumersen, Petra / Liebe, Frank (1999): Multikulti: Konflikte konstruktiv. Trainingshandbuch Mediation in der interkulturellen Arbeit. Mülheim a. d. Ruhr
- Hauptstelle RAA (Hg.): Vielfalt als Chance. 20 Jahre RAA in NRW. Düsseldorf
- Hauser, Regina (2003): Aspekte interkultureller Kompetenz. Lernen im Kontext von Länder- und Organisationskulturen. Wiesbaden
- Heckmann, Friedrich (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart
- Heckmann, Friedrich (1998). Ethnos, Demos und Nation, oder: Woher stammt die Intoleranz des Nationalstaats gegenüber ethnischen Minderheiten? In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt ? Hamburg (1. Ausgabe der Neuauflage), S. 51-78
- Heigl, Wunibald (1996): Arbeitsbuch gegen Ausländerfeindlichkeit. Unterrichtsvorschläge für Schule und Jugendarbeit: Bausteine für eine Erziehung gegen Rassismus. Weinheim/Basel
- Heintze, Andreas / Helbig, Gisela / Jungbluth, Paul / Kienast, Eckhard / Marburger, Helga (1997): Schule und multiethnische Schülerschaft. Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt/M.
- Heinzel, Friederike / Prengel, Annedore (2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen
- Heitmeyer, Wilhelm (1989): Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation. Weinheim/München (3., ergänzte Auflage)
- Heitmeyer, Wilhelm (1994): Das Desintegrations-Theorem. Ein Erklärungsansatz zu fremdenfeindlich motivierter, rechtsextremistischer Gewalt und zur Lähmung gesellschaftlicher Institutionen. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Das Gewalt-Dilemma: Gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus. Frankfurt/M., S. 29-69
- Heitmeyer, Wilhelm / Dollase, R. (Hg.) (1996): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt. Frankfurt/M.
- Heitmeyer, Wilhelm / Müller, Joachim / Schröder, Helmut (1997): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt/M.
- Heitmeyer, Wilhelm / Anhut, Reimund (Hg.) (2000): Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen. Weinheim/München
- Hellmann, Christian (2001): Religiöse Bildung, Interreligiöses Lernen und Interkulturelle Pädagogik: Eine religionsgeschichtliche Untersuchung zur religiösen und interkulturellen Erziehung in der Moderne. Frankfurt/M.
- Hentig, Hartmut von (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. München/Wien (erweiterte Neuauflage)
- Hill, Paul B. (1993): Die Entwicklung der Einstellungen zu unterschiedlichen Ausländergruppen zwischen 1980 und 1992. In: Willems, Helmut: Fremdenfeindliche Gewalt. Einstellungen, Täter, Konflikteskalation. Opladen, S. 25-67

- Hinz-Rommel, Wolfgang (1994): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster u.a.
- Hinz-Rommel (1998): Interkulturelle Kompetenz als Qualitätsmerkmal in sozialen Diensten. In: Paritätisches Bildungswerk, LV Bremen (Hg.): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil für pädagogische und soziale Arbeit. Bremen, S. 13-22
- Höhne, Thomas / Kunz, Thomas / Radtke, Frank-Olaf (1999): Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Forschungsberichte 1, Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurt/M.
- Hölscher, Petra (Hg.) (1994): Interkulturelles Lernen: Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I. Frankfurt/M.
- Hoffmann, Lutz / Even, Herbert (1984): Soziologie der Ausländerfeindlichkeit. Zwischen nationaler Identität und multikultureller Gesellschaft. Weinheim/Basel
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1996): Soziologische Aspekte der Multikulturalität. In: Bade, Klaus J. (Hg.): Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien. Osnabrück, S. 103-126
- Hofmann, Klaus T. / Petry, Christian / Raschert, Jürgen / Schlotmann, Barbara (Hg.) (1993): Schulöffnung und interkulturelle Erziehung. Wie Regionale Arbeitsstellen Familie, Schule und Nachbarschaft helfen können. Weinheim/Basel
- Hohmann, Manfred (Hg.) (1982): Unterricht mit ausländischen Kindern. München u.a.
- Hohmann, Manfred (1987): Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? In: *Vergleichende Erziehungswissenschaft* 17, S. 98-115
- Hohmann, Manfred (1989): Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa?. In: Hohmann, Manfred / Reich, Hans H. (Hg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster u.a., S. 1-32
- Hohmann, Manfred / Reich, Hans H. (Hg.) (1989): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um Interkulturelle Erziehung. Münster u.a.
- Holtappels, Heinz Günter / Heitmeyer, Wilhelm / Melzer, Wolfgang / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (1999): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München (2., korrigierte Auflage)
- Holfort, Friedhelm (1982): Benachteiligung ohne Ende? Zum Problem der sozialen Integration der Kinder ausländischer Arbeitnehmer (Türken) in der Bundesrepublik. Düsseldorf
- Holzbrecher, Alfred (1997): Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen
- Holzbrecher, Alfred (2004): Interkulturelle Pädagogik. Berlin
- Hopf, Christel (1990): Autoritarismus und soziale Beziehungen in der Familie. Qualitative Studien zur Genese autoritärer Dispositionen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 3, S. 371-391
- Hopf, Christel (1993): Autoritäres Verhalten. Ansätze zur Interpretation rechtsextremer Tendenzen. In: Otto, Hans-Uwe / Merten, Roland (Hg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Bonn, S. 157-165
- Hopf, Christel / Rieker, Peter / Sanden-Marcus, Martina / Schmidt, Christiane (1995): Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer. Weinheim/München
- Hopf, Wulf (1991): Familiäre und schulische Bedingungen rechtsextremer Orientierungen von Jugendlichen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 1, S. 43-59
- Horster, Leonhard (1998): Wie Schulen sich entwickeln können. Der Beitrag der Organisationsentwicklung für schulinterne Projekte. Bönen (4. Auflage)

- Hormuth, Stefan E. (Hg.) (1979): Sozialpsychologie der Einstellungsänderung. Königsstein/Ts.
- Horstmann, Susanne (2002): „...dass man sie nicht gleich umbringen soll, sondern erst mal gucken...“: Diskursanalytische Untersuchungen zur interaktiven Beziehungskonstitution und damit verbundenen Konstruktion des „Anderen“ in Unterrichtsgesprächen. Band 1. Frankfurt/M./London
- Hufer, Klaus-Peter (2001): Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen. Schwalbach/Ts. (3. Auflage)
- Huntington, Samuel P. (1998): Kampf der Kulturen. The Clash of Civilizations. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München u.a. (5. Auflage)
- Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim (8., vollständig überarbeitete Auflage)
- Huth, Manfred (1997): Lehren und Lernen interkulturell/antirassistisch. Baltmannsweiler
- Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit (IDA NRW) (2000): Antirassistische und interkulturelle Projekte in Schule und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA) (Hg.) (2000): Trainings: Interkulturelle Methoden – Antirassistische Ansätze – Konfliktlösungsstrategien. Düsseldorf
- Institut für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik (IMAZ) (2002): Resolution zum Umgang mit Ergebnissen von PISA vom 13. Mai 2002, veröffentlicht unter www.imaz.uni-essen.de (zuletzt besucht am 14.05.2004)
- Institut für Sozialforschung (Hg.) (1992): Aspekte der Fremdenfeindlichkeit. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Frankfurt/M. u.a.
- Institut für Sozialforschung (Hg.) (1994): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Studien zur aktuellen Entwicklung. Frankfurt/M. u.a.
- Jäger, Siegfried (Hg.) (1994): Aus der Werkstatt. Anti-rassistische Praxen. Konzepte, Erfahrungen, Forschung. Duisburg
- Jäger, Siegfried (1996): BrandSätze. Rassismus im Alltag. Duisburg
- Jäger, Siegfried (1997): Medien und Fremdenfeindlichkeit: alltägliche Paradoxien, Dilemmata, Absurditäten und Zynismen. Opladen
- Jäger, Siegfried (2001): Rassismus und Institutioneller Rassismus als Effekte von Diskursverschränkungen. In: Jäger, Siegfried / Paul, Jobst (Hg.): „Diese Rechte ist immer noch Bestandteil unserer Welt“. Aspekte einer konservativen Revolution. Duisburg, S. 49-67
- Jäger, Siegfried / Link, Jürgen (Hg.) (1993): Die vierte Gewalt. Rassismus und die Medien. Duisburg
- Jäger, Siegfried / Paul, Jobst (Hg.) (2001): „Diese Rechte ist immer noch Bestandteil unserer Welt“. Aspekte einer konservativen Revolution. Duisburg
- Jakubeit, Gudrun (2005): Öffnung von Organisationen oder „Wie lassen sich Ansätze aus der Organisationsentwicklung und des Managements von Veränderungen für interkulturelle Kompetenz von Organisationen nutzen?“. In: Fischer, Veronika / Springer, Monika / Zacharakis, Ioanna (Hg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.
- Jakubeit, Gudrun / Schattenhofer, Karl (1996): Fremdsprachenkompetenz. In: *Neue Praxis* 5, S. 389-408

- Jefferys-Duden, Karin (1999): Das Streitschlichterprogramm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3-6. Weinheim/Basel
- Johann, Ellen / Michely, Hildegard / Springer, Monika (1998): Interkulturelle Pädagogik: Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin
- Jonas, Klaus (1998): Die Kontakthypothese: Abbau von Vorurteilen durch Kontakt mit Fremden? In: Oswald, Margit E. / Steinvorth, Ulrich (Hg.): Die offene Gesellschaft und ihre Fremden. Bern u.a., S. 129-154
- Kalb, Peter E. / Petry, Christian / Sitte, Karin (Hg.) (1993): Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft. 2. Weinheimer Gespräche. Weinheim/Basel
- Kalpaka, Annita (1992): Rassismus und Antirassismus. In: Pommerin-Götze, Gabriele / Jehle-Santoso, Bernhard / Bozikake-Leisch, Eleni (Hg.): Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt/M., S. 93-101
- Kalpaka, Annita (1998a): Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: *iza Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit* 3/4, S. 77-79
- Kalpaka, Annita (1998b): Kompetentes (sozial-)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Aus- und Fortbildung. In: In: Paritätisches Bildungswerk, LV Bremen (Hg.): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil für pädagogische und soziale Arbeit. Bremen, S. 23-42
- Kalpaka, Annita / Rätzsch, Nora (Hg.) (1986): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Berlin
- Kalpaka, Annita / Neumann, Ursula (1991/1992): Stellungnahme zum Lehrplan für die Gesamtschule. Sekundarstufe I. Politik. Hamburg
- Kalpaka, Annita / Rätzsch, Nora (Hg.) (1994): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein: Rassismus in Politik, Kultur und Alltag. Köln
- Kalpaka, Annita / Wilkening, Christiane (1997): Multikulturelle Lerngruppen: Veränderte Anforderungen an das pädagogische Handeln. Ein Seminarkonzept. Lübeck
- Kampmann, Bärbel (1994): Handlungsebenen und Interventionsstrategien gegen Rassismus. In: Nestvogel, Renate: ‚Fremdes‘ oder ‚Eigenes‘? Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, Rechtsextremismus aus Frauensicht. Frankfurt/M., S. 189-203
- Kampmann, Bärbel (1999): Zugänge zu antirassistischer Jugendarbeit in Deutschland. In: Aluffi-Pentini, Anna / Gstettner, Peter / Lorenz, Walter / Wakounig, Vladimir (Hg.): Antirassistische Pädagogik in Europa. Theorie und Praxis. Klagenfurt/Celovec, S. 201-217
- Kappeler, Manfred (1994): Rassismus. Über die Genese einer europäischen Bewußtseinsform. Frankfurt/M.
- Karakaşoğlu-Aydin, Yasemin (1998): „Kopftuch-Studentinnen“ türkischer Herkunft an deutschen Universitäten. Impliziter Islamismusvorwurf und Diskriminierungserfahrungen. In: Bielefeldt, Heiner / Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Politisierte Religion. Frankfurt, S. 450-473
- Karakaşoğlu-Aydin, Yasemin (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland. Frankfurt/M.
- Karakaşoğlu-Aydin, Yasemin (2001): Kinder aus Zuwandererfamilien im Bildungssystem. In: Böttcher, Wolfgang / Klemm, Klaus / Rauschenbach, Thomas (Hg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim/München, S. 273 - 302

- Karakaşoğlu, Yasemin (2003): Die „Kopftuch-Frage“ an deutschen Schulen – Kontroverse Positionen im Spiegel rechtlicher und öffentlicher Diskurse. In: Kloeters, Ulrike / Lüddecke, Julian / Quehl, Thomas (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt/M., S. 61-83
- Karakaşoğlu, Yasemin / Nieke, Wolfgang (2002): Benachteiligung durch kulturelle Zugehörigkeit? In: Weegen, Michael / Böttcher, Wolfgang / Bellenberg, Gabriele/ Ackeren, Isabell van (Hg.): Bildungsforschung und Politikberatung: Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik. Weinheim/München, S. 199 – 218
- Karakaşoğlu, Yasemin / Lüddecke, Julian (Hg.) (2004): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster
- Kardorff, Ernst v. (1995): Prävention: wissenschaftliche und politische Desiderate. In: *DISKURS* 1, S. 6-14
- Karsten, Anitra (1978a): Vorwort. In: Karsten, Anitra (Hg.): Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und soziologischer Forschung. Darmstadt, S. 2-11
- Karsten, Anitra (1978b): Das Vorurteil. In: Karsten, Anitra (Hg.): Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und soziologischer Forschung. Darmstadt, S. 120-138
- Kattmann, Ulrich (1974): Die Einstellung elfjähriger Schüler zu Menschen fremder Rassen. Empirische Untersuchungen und didaktische Konsequenzen. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 5, S. 255-264
- Kattmann, Ulrich (1977): Die Entwicklung von ethnischen Vorurteilen bei Schülern und Möglichkeiten ihrer unterrichtlichen Beeinflussung. In: *Die Deutsche Schule* 7-8, S. 401-412
- Kieper, Hanna (1996): Interkulturelles und antirassistisches Lernen in der Grundschule. In: George, Siegfried / Prote, Ingrid (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts., S. 196-210
- Kiesel, Doron / Volz, Fritz Rüdiger (2002): „Anerkennung und Intervention“. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 49-62
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel (5. Aufl.)
- Klafki, Wolfgang (1998): Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/ interkultureller Perspektive. In: Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne / Meyer, Meinert M. (Hg.): Pluralität und Bildung. Opladen, S. 235-249
- Klawe, Willy / Matzen, Jörg (Hg.) (1993): Lernen gegen Ausländerfeindlichkeit. Pädagogische Ansätze zur Auseinandersetzung mit Orientierungsverlust, Vorurteilen und Rassismus. Weinheim/München
- Kleber, Eduard W. (1993): Grundzüge ökologischer Sozialisationsforschung. Eine Einführung in ökologisch-pädagogisches Denken. Weinheim/München
- Klees, Katharina / Marz, Fritz / Moning-Konter, Elke (Hg.) (2003): Gewaltprävention: Praxismodelle aus Jugendhilfe und Schule. Weinheim/München
- Kleinert, Corinna / Krüger, Winfried / Willems, Helmut (1998): Einstellungen junger Deutscher gegenüber ausländischen Mitbürgern und ihre Bedeutung hinsichtlich politischer Orientierungen. Ausgewählte Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey 1997. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament* B 31, 14-27
- Klemm, Klaus (2001): Bildungsexpansion, Erfolge und Mißerfolge sowie Bildungsbeteiligung. In: Böttcher, Wolfgang / Klemm, Klaus / Rauschenbach, Thomas

- (Hg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim/München, S. 331 – 342
- Kloeters, Ulrike (2002): Bausteine – Antirassismustrainings in der Jugendarbeit. Duisburg
- Kloeters, Ulrike (2003): Antirassismus-Trainings. In: Kloeters, Ulrike / Lüddecke, Julian / Quehl, Thomas (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt/M., S. 369-380
- Kloeters, Ulrike / Lüddecke, Julian / Quehl, Thomas (Hg.) (2003): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt/M.
- Klose, Christiana / Rademacher, Helmut / Hafeneger, Benno / Jansen, Mechthild M. (2000): Gewalt und Fremdenfeindlichkeit – jugendpädagogische Auswege. Fünf Modellprojekte im hessischen Jugendaktionsprogramm gegen Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Werkstattbericht. Opladen
- Kornmann, Reimer (2003): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in „Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen“. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, S. 81-95
- Kracke, Bärbel / Noack, Peter / Hofer, Manfred / Klein-Allermann, Elke (1993): Die rechte Gesinnung: Familiäre Bedingungen autoritärer Orientierungen ost- und westdeutscher Jugendlicher. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 6, S. 971-988
- Krafeld, Franz J. (1992): Cliquesorientierte Jugendarbeit. Grundlagen und Handlungsansätze. Weinheim/München
- Krafeld, Franz J. (1996): Die Praxis akzeptierender Jugendarbeit. Konzepte – Erfahrungen – Analysen aus der Arbeit mit rechten Jugendlichen. Opladen
- Kristeva, Julia (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt/M.
- Krönchen, Sabine (2001): „Mutiger werden und sich einmischen“. Interkulturelle Kompetenzentwicklung in der Sozialen Arbeit. Münster u.a.
- Krüger, Heinz-Hermann / Pfaff, Nicolle (2001): Jugendkulturelle Orientierungen, Gewaltaffinität und Ausländerfeindlichkeit. Rechtsextremismus an Schulen in Sachsen-Anhalt. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*. B 45, S. 14-23
- Krüger, Heinz-Hermann / Pfaff, Nicolle (2002): Rechte jugendkulturelle Orientierungen, Gewaltaffinität und Ausländerfeindlichkeit als Probleme für die Schule. In: Krüger, Heinz-Hermann / Reinhardt, Sibylle / Kötters-König, Catrin / Pfaff, Nicolle / Schmidt, Ralf / Krappidel, Adrienne / Tillmann, Frank: Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Opladen, S. 75-102
- Krüger, Heinz-Hermann / Fritzsche, Sylke / Pfaff, Nicolle / Sandring, Sabine (2003): Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen. Erste Ergebnisse einer Studie zu Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 6, S. 797-816
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster
- Krüger-Potratz, Marianne / Jasper, Dirk / Knabe, Ferdinand (1998): „Fremdsprachige Volksteile“ und deutsche Schule: Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik – ein Quellen und Arbeitsbuch. Münster u.a.
- Krüger-Potratz, Marianne / Puskeppeleit, Jürgen (2001): Außenseiter der Schule. „Dokumentensammlung 1950-1999“. Hagen
- Kuhs, Katharina / Steinig, Wolfgang (Hg.) (1998): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg im Breisgau

- Kultusministerkonferenz (1990): Empfehlungen „Europa im Unterricht“ (Beschluss der KMK vom 8.6.1978 i.d.F. vom 7.12.1990)
- Kultusministerkonferenz (1996): Empfehlungen „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (Beschluss der KMK vom 25.10.1996)
- Kultusministerkonferenz (1998): "Eine Welt/Dritte Welt" in Unterricht und Schule (Beschluss der KMK vom 28.2.1997 i.d.F. vom 20.3.1998)
- Kultusministerkonferenz (2000): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule (Beschluss der KMK vom 4.12.1980 i.d.F. vom 14.12.2000)
- Kunz, Thomas (2002): Vom Sitzen zwischen den Stühlen. In: *Interkulturell* 1/2, S. 196-224
- Kunz, Thomas (2003): Guten Appetit? Aspekte der Thematisierung und Nicht-Thematisierung „ausländischer Mitschüler“ im Schulbuch. In: Kloeters, Ulrike / Lüddecke, Julian / Quehl, Thomas (Hg.): *Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule*. Frankfurt/M., S. 221-251
- Lanfranchi, Andrea (2000): Zusammenarbeit mit Eltern: zentrales Element für den Schulerfolg von Migrantenkindern. In: Ochsner, Peter E. / Kenny, Urs / Sieber, Priska (Hg.): *Vom Störfall zum Normalfall: Kulturelle Vielfalt in der Schule*. Chur/Zürich, S. 183-192
- Lanfranchi, Andrea (2002): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, Georg (Hg.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen, S. 206-233
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.) (1995a): *Interkulturelles Lernen in Schule und Städten hilft Fremdenfeindlichkeit überwinden*. Deutsch-niederländische Fachtagung vom 23. – 24. März 1995. Bonn
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1995b): *Lernen für Europa: Abschlußbericht eines Modellversuchs*. Bönen
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1995c): *Themenfeld Dritte Welt/Eine Welt. Handlungskonzepte zum fächerübergreifenden Unterricht des Lernbereichs Gesellschaftslehre an Schulen der Sekundarstufe I*. Bönen
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1996): *Unser Bild vom Süden: kritische Medienanalyse. Neue didaktisch-methodische Unterrichtsansätze zum Thema „Dritte Welt – eine Welt“*. Bönen
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.) (1997a): *Gemeinsam handeln gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt. Ein Beitrag zum Aufbau von Kooperationsnetzen in der Region*. Bönen
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1997b): *Die Zukunft denken – Die Gegenwart gestalten. Handbuch für Schule, Unterricht und Lehrerbildung zur Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“*. Weinheim
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1998): *Leben und Lernen in der Einen Welt. Bausteine einer Didaktik Globalen Lernens Im Themenfeld „Entwicklung – Frieden – Umwelt“*. Bönen
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1999): *Welt...Sichten. Die Vielfalt des Globalen Lernens*. Bönen
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (2002): *Schulprogrammarbeit auf dem Prüfstand. Ergebnisse der Evaluation*. Bönen

- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW / Gesellschaft für Internationale Kommunikation und Kultur e. V. (Hg.) (1993): WeltBilder. Lese- und Arbeitsbuch. o. O. (Texte und Bilder zum Interkulturellem Lernen gesammelt, zusammengestellt, bearbeitet und kommentiert von Alfred Holzbrecher und Uli Krüger-Knobloch).
- Landeszentrum für Zuwanderung (Hg.) (2002): Interkulturelle und antirassistische Trainings auf dem Prüfstand. Evaluationskonzepte und Ergebnisse. Solingen
- Landua, Detlef / Sturzbecher, Dietmar / Welskopf, Rudolf (2001): Ausländerfeindlichkeit unter ostdeutschen Jugendlichen. In: Sturzbecher, Dietmar (Hg.): Jugend in Ostdeutschland: Lebenssituationen und Delinquenz. Opladen, S. 151-185
- Lang, Susanne (1999): Zur Konstruktion des Feindbildes ‚Islam‘ in der Bielefelder Studie ‚Verlockender Fundamentalismus‘. In: Bukow, Wolf-Dietrich / Ottersbach, Markus (Hg.): Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen, S. 134-158
- Lang, Susanne / Leiprecht, Rudolf (2000): Sinnvolles und Problematisches in der antirassistischen Bildungsarbeit – eine kritische Betrachtung des Blue Eyed/Brown Eyed-Trainings (Jane Elliott). In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA) (Hg.): Antirassistische und interkulturelle Projekte in Schule und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, S. 23-25
- Lang, Susanne / Leiprecht, Rudolf (2001): Dichotome Differenzen und antirassistische Praxis. In: Lutz, Helma / Wenning, Norbert (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 251-273
- Lang-Wojtasik, Gregor / Lohrenscheit, Claudia (Hg.) (2003): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt/M.
- Lange, Matthias / Weber-Becker, Martin (1997): Rassismus, Antirassismus und interkulturelle Kompetenz. Göttingen
- Lanig, Jonas (1996): 100 Projekte gegen Ausländerfeindlichkeit, Rechtsradikalismus und Gewalt. Lichtenau u.a.
- Lanig, Jonas / Schweizer, Marion (Hg.) (2003): „Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg!“ Rechtsradikale Propaganda und wie man sie widerlegt. Mülheim/Ruhr
- Lederer, Gerda / Schmidt, Peter (Hg.) (1995): Autoritarismus und Gesellschaft. Trendanalysen und vergleichende Jugenduntersuchungen von 1945-1993. Opladen
- Lederer, Gerda / Nerger, Joachim / Rippl, Susanne / Schmidt, Peter / Seipel, Christian (1991): Autoritarismus unter Jugendlichen der ehemaligen DDR. In: *Deutschland Archiv. Zeitschrift für das vereinigte Deutschland* 6, S. 587-596
- Lee, Don (1992): Antiracist Multicultural Education as a Subject for Study in England. Antirassistische/multikulturelle Erziehung als Gegenstand der Forschung in England: Englisch – deutscher Literaturbericht mit Bibliographie. Münster
- Leenen, Wolf Rainer (2001): Interkulturelles Training – Anmerkung zur Entstehung, Typologie und Methodik. In: Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Hg.): Reader: Interkulturelle und antirassistische Trainings – aber wie? Konzepte, Qualitätskriterien und Evaluationsmöglichkeiten. Solingen, S. 9-24
- Leenen, Wolf Rainer / Groß, Andreas / Grosch, Harald (2002): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 81-102
- Leggewie, Claus (2003): Die Globalisierung und ihre Gegner. München
- Leiprecht, Rudolf (1990): „... da baut sich ja in uns ein Haß auf ...“. Zur subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen. Berlin/ Hamburg
- Leiprecht, Rudolf (2001a): Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. In: Leiprecht, Rudolf / Riegel, Christine / Held, Josef / Wiemeyer, Gabriele (Hg.):

- International Lernen – Lokal Handeln: Interkulturelle Praxis „vor Ort“ und Weiterbildung im internationalen Austausch. Frankfurt/M./London, S. 17-46
- Leiprecht, Rudolf (2001b): Alltagsrassismus: Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster u.a.
- Leiprecht, Rudolf (2001c): Kritisch gegenüber Kulturalisierungen. Zentrale Gesichtspunkte antirassistischer Bildung. In: Butterwegge, Christoph / Hentges, Gudrun (Hg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen, S. 181-196
- Leiprecht, Rudolf / Riegel, Christine / Held, Josef / Wiemeyer, Gabriele (Hg.) (2001): International Lernen – Lokal Handeln: Interkulturelle Praxis „vor Ort“ und Weiterbildung im internationalen Austausch. Frankfurt/M./London
- Leiprecht, Rudolf / Lang, Sabine (2001): Dichotome Differenzen und antirassistische Praxis. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 251-273
- Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts
- Luchtenberg, Sigrid (1994): Überlegungen zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz. In: Luchtenberg, Sigrid / Nieke, Wolfgang (Hg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Münster u.a., S. 49-66
- Luchtenberg, Sigrid (1995): Interkulturelle sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster/New York
- Luchtenberg, Sigrid (1999): Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen u.a.
- Luchtenberg, Sigrid (2002): Überlegungen zur Sprachstandsdiagnostik. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hg.): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache. Screening-Modell für Schulanfänger. Stuttgart, S. 73-92
- Luchtenberg, Sigrid (2003): Vielfalt und Öffnung in der Pädagogik: Europäische Dimension, Menschenrechtserziehung und interkulturelle Erziehung. In: Kloeters, Ulrike / Lüddecke, Julian / Quehl, Thomas (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt/M., S. 161-193
- Luchtenberg, Sigrid / Nieke, Wolfgang (Hg.) (1994): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Münster u.a.
- Lüddecke, Julian (2002): Interkulturelle Handlungskompetenz von Erzieherinnen. In: KiTa NRW Kindertageseinrichtungen aktuell 5, S. 110-114
- Lüddecke, Julian (2003): Interkulturelle und Antirassistische Pädagogik in Schule und Unterricht am Beispiel des Umgangs mit ethnischen Vorurteilen. In: Kloeters, Ulrike / Lüddecke, Julian / Quehl, Thomas (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt/M., S. 11-60
- Lüddecke, Julian / Luchtenberg, Sigrid (2003): PISA und die Folgen aus Sicht interkultureller Erziehung. In: Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker / Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau, S. 309-329
- Lüddecke, Julian (2004): Allgemeine und Interkulturelle Didaktik zwischen Universalismus und Pluralität. In: Karakaşoğlu, Yasemin / Lüddecke, Julian (Hg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster, S. 103-115
- Lüders, Christian (1995): Prävention in der Jugendhilfe. Alte Probleme und neue Herausforderungen. In: *DISKURS* 1, S. 42-49

- Luhmann, Niklas (1994): Inklusion und Exklusion. In: Berding, Helmut (Hg.): Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit 2. Frankfurt/M., S. 15-45
- Luhmann, Niklas (1995): Kultur als historischer Begriff. In: Luhmann, Niklas: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4. Frankfurt/M., S. 31-54
- Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, Helma / Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 215-230
- Lutz, Helma / Wenning, Norbert (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen
- Mächler, Stefan und Autorenteam (2000): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. (Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen“). Zürich
- Marburger, Helga / Helbig, Gisela / Kienast, Eckhard (1997): Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und –lehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht. In: Heintze, Andreas / Helbig, Gisela / Jungbluth, Paul / Kienast, Eckhard / Marburger, Helga (1997): Schule und multiethnische Schülerschaft. Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt/M., S. 4 - 62
- Marburger, Helga / Rösch, Heidi / Dreezens-Fuhrke, Joyce / Hoch, Achim / Riesner, Silke (1998): Interkulturelle Kommunikation in multiethnischen PädagogInnenteams. Frankfurt/M.
- Mecheril, Paul (2002): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 15-34
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel
- Mecheril, Paul / Teo, Thomas (Hg.) (1997): Psychologie und Rassismus. Reinbek
- Meinhardt, Rolf (2005): Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts, S. 24-55
- Melber, Henning (2000): Rassismus und eurozentristisches Zivilisationsmodell: Zur Entwicklungsgeschichte des kolonialen Blicks. In: Rätzsch, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg; S. 131-163
- Melzer, Wolfgang / Schubarth, Wilfried (1995): Das Rechtsextremismussyndrom bei Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. In: Schubarth, Wilfried / Melzer, Wolfgang (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Analyse und Prävention. Opladen, S. 51-71 (2. Auflage)
- Mickel, Wolfgang W. (1993a): Lernfeld Europa. Didaktik zur europäischen Erziehung. Opladen (2. Auflage)
- Mickel, Wolfgang W. (1993b): Didaktische Grundlagen einer Erziehung zu Europa. In: Schleicher, Klaus (Hg.): Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt, S. 245-260
- Mickel, Wolfgang W. (2002): Europa in Unterricht und Bildung. Ausgewählte Schriften zur europäischen Erziehungs-, Bildungs- und Kulturpolitik. Grevenbroich
- Miles, Robert (1989): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: *Das Argument* 175, S.353-367

- Miles, Robert (1991): Rassismus: eine Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg
- Miles, Robert (1998): Die Idee der „Rasse“ und Theorien über Rassismus: Überlegungen zur britischen Diskussion. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt ? Hamburg (1. Ausgabe der Neuauflage), S. 189-218
- Militzer, Renate (1985): Ausländische Kinder im Kindergarten. Köln u.a.
- Militzer, Renate / Fuchs, Ragnhild / Demandewitz, Helga / Houf, Monika (2002): Der Vielfalt Raum geben. Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Münster
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW (2001): Rechtsextremismus und Gewalt. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung bei Jugendlichen. Düsseldorf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hg.) (1998): Schulprogramm – eine Handreichung. Frechen
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hg.) (2000): Evaluation – eine Handreichung. Frechen (1. Auflage, veränderter Nachdruck)
- Mintzel, Alf (1997): Multikulturelle Gesellschaften in Europa und Nordamerika. Konzepte, Streitfragen, Analysen, Befunde. Passau
- Mitulla, Claudia (1997): Die Barriere im Kopf. Stereotype und Vorurteile bei Kindern gegenüber Ausländern. Opladen
- Möller, Kurt (2000): Rechte Kids. Eine Langzeitstudie über Auf- und Abbau rechtsextremistischer Orientierungen bei 13- bis 15-Jährigen. Weinheim/München
- Moorcroft, Christine (1995/1998): Religionen kennen lernen: Islam. Mülheim/R.
- Moorcroft, Christine (1997/2002): Arbeitsblätter Islam. Mülheim/R.
- Mosse, George L. (1990): Die Geschichte des Rassismus in Europa. Frankfurt/M.
- Münz, Rainer / Seifert, Wolfgang / Ulrich, Ralf E. (1997): Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven. Frankfurt/New York
- Münz, Rainer / Ulrich, Ralf E. (2000): Migration und zukünftige Bevölkerungsentwicklung in Deutschland. In: Bade, Klaus J. / Münz, Rainer (Hg.): Migrationsreport 2000. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt/New York, S. 23-57
- Mullard, Chris (1991): Die „Drei O“. In: Essed, Philomena / Mullard, Chris (1991): Antirassistische Erziehung: Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie. Felsberg, S. 56-116
- Nassehi, Armin (1997): Inklusion, Exklusion, Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Bd. 2: Frankfurt/M., S. 113-149

- Nauck, Bernhard / Diefenbach, Heike / Petri, Kornelia (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 5, S. 701-722
- Nestvogel, Renate (1991a): Einleitung. In: Nestvogel, Renate (Hg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz ? Hinterfragung „unseres Verhältnisses zur ‚Dritten Welt‘. Frankfurt, S. 1-12
- Nestvogel, Renate (1991b): Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In: Nestvogel, Renate (Hg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz ? Hinterfragung „unseres Verhältnisses zur ‚Dritten Welt‘. Frankfurt, S. 85-112
- Nestvogel, Renate (Hg.) (1994a): ‚Fremdes‘ oder ‚Eigenes‘? Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, Rechtsextremismus aus Frauensicht. Frankfurt/M.
- Nestvogel, Renate (1994b): „Fremdes“ oder „Eigenes“ ? Freiräume zwischen Ausgrenzung und Vereinnahmung. In: Nestvogel, Renate (Hg.): ‚Fremdes‘ oder ‚Eigenes‘? Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, Rechtsextremismus aus Frauensicht. Frankfurt/M., S. 27-69
- Nestvogel, Renate (1994c): Fremde zwischen Auf- und Abwertung: Die Folgen von 500 Jahren Kolonialismus für unser Denken. In: Luchtenberg, Sigrid / Nieke, Wolfgang (Hg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Münster u.a., S. 143-161
- Nestvogel, Renate (1999): Sozialisation im „Weltsystem“. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 4, S. 388-404
- Nestvogel, Renate (2001): Interkulturelles Lernen und Global Culture. Ein Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung? In: *iza Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit* 1, S. 46-51
- Nestvogel, Renate (2002a): Aufwachsen in verschiedenen Kulturen: Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend. Weinheim/Basel
- Nestvogel, Renate (2002b): Zum Verhältnis von „interkulturellem Lernen“, „globalem Lernen“ und „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In: Wulf, Christoph / Merkel, Christine (Hg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung: Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster u.a.
- Neubert, Stefan / Roth, Hans-Joachim / Yildiz, Erol (Hg.) (2002): Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept. Interkulturelle Studien 12. Opladen
- Nicklas, Hans / Becker, Jörg / Lißmann, Hans-Joachim / Ostermann, Änne (1978): Vorurteile und stereotype Muster in Schulbüchern. In: Karsten, Anitra (Hg.): Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und soziologischer Forschung. Darmstadt, S. 351-374
- Nieke, Wolfgang (1986): Multikulturelle Gesellschaft und Interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: *Die Deutsche Schule* 4, 462-473
- Nieke, Wolfgang (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen
- Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen (2. überarbeitete und ergänzte Auflage)
- Nieke, Wolfgang (2002): Kompetenz. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas / Vogel, Peter (Hg.): Erziehungswissenschaft. Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 13-27
- Neumann, Ursula / Niedrig, Heike / Schroeder, Joachim / Seukwa, Louis Henri (Hg.) (2002): Wie offen ist der Bildungsmarkt? Rechtliche und symbolische Ausgrenzungen junger

- afrikanischer Flüchtlinge im Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Münster u.a.
- Neumann, Ursula / Niedrig, Heike / Schroeder, Joachim / Seukwa, Louis Henri (Hg.) (2003): Lernen am Rande der Gesellschaft: Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster u.a.
- Noack, Peter / Kracke, Bärbel (1995): Jugendliche, Ausländer und Europa: Einstellungen in Abhängigkeit von globalen Werthaltungen und Schultyp. In.: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1, S. 89-98
- Nunner-Winkler, Gertrud (1998): Identitätsbildung und Ethnozentrismus aus der Sicht der Sozialpsychologie. In: Eckert, Roland (Hg.): *Wiederkehr des „Volksgesistes“? Ethnizität, Konflikt und politische Bewältigung*. Opladen, S. 183-194
- Oesterreich, Detlef (1993): Autoritäre Persönlichkeit und Gesellschaftsordnung. Der Stellenwert psychischer Faktoren für politische Einstellungen – eine empirische Untersuchung von Jugendlichen in Ost und West. Weinheim u.a.
- Oesterreich, Detlef (1996): Flucht in die Sicherheit. Zur Theorie des Autoritarismus und der autoritären Reaktion. Opladen
- Oesterreich, Detlef (1997): Krise und autoritäre Reaktion. Drei empirische Untersuchungen zur Entwicklung rechtsextremistischer Orientierungen bei Jugendlichen in Ost und West von 1991 bis 1995. In: *Gruppendynamik* 3, S. 259-272
- Oesterreich, Detlef (1998): Massenflucht in die Sicherheit? Zum politischen Verhalten autoritärer Persönlichkeiten. Theoretische Überlegungen und Ergebnisse von vier empirischen Untersuchungen. In: Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, forschungsnetzwerk für ethnisch-kulturelle Konflikte, Rechtsextremismus und Gewalt, *Newsletter* 10, S. 4-21
- Oesterreich, Detlef (2002). Politische Bildung von 14-jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen
- Olweus, Dan (1999): Gewalt in der Schule: was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern u.a. (2. Nachdruck der 2., korrigierten Auflage 1996)
- Osterkamp, Ute (1996): Rassismus als Selbstentmächtigung. Berlin/Hamburg
- Osterkamp, Ute (1997): Institutioneller Rassismus: Problematik und Perspektiven. In: Mecheril, Paul / Teo, Thomas (Hg.): *Psychologie des Rassismus*. Reinbek, S. 95 - 110
- Ostermann, Anne / Nicklas, Hans (1976): Vorurteile und Feindbilder. München u.a.
- Otto, Hans-Uwe (1991): Sozialarbeit zwischen Routine und Innovation. Professionelles Handeln in Sozialadministrationen. Berlin/New York
- Otto, Hans-Uwe / Merten, Roland (Hg.) (1993): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Opladen
- Ottomeyer, Klaus (1997): Psychoanalytische Erklärungsansätze zum Rassismus. Möglichkeiten und Grenzen. In: Mecheril, Paul / Teo, Thomas (Hg.): *Psychologie des Rassismus*. Reinbek, S. 111-131
- Otyakmaz, Berrin Özlem (1995): Auf allen Stühlen. Das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in Deutschland. Köln
- Otyakmaz, Berrin Özlem (1999): „Und die denken dann von vornherein, das läuft irgendwie ganz anders ab“ – Selbst- und Fremdbilder junger Migrantinnen türkischer Herkunft. In: *beiträge zur feministischen theorie und praxis* 51, S. 79-92
- Otyakmaz, Berrin Özlem (2001): Aspekte interkultureller Mädchenarbeit. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Opladen, S. 129-144

- Otyakmaz, Özlem Berrin / Lüddecke, Julian (2001): Umgang mit Vorurteilen und Rassismus in der Schule. In: *Neue Deutsche Schule* 6, S. 31
- Overwien, Bernd (Hg.) (2000): *Lernen und Handeln im globalen Kontext: Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft*. Frankfurt/M.
- Palt, Beatrix / Reuter, Lutz R. / Witte, Alexander (1998): *Schulbildung für Migrantenkinder und Kinder autochthoner Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland: Eine Synopse schulrechtlicher Bestimmungen*. Hamburg
- Parmiter, Ruth / Price, Monica (2002): *Kinder lernen den Islam kennen*. Mülheim/R.
- Petillon, Hanns (1987): *Schulanfang mit ausländischen und deutschen Kindern*. Mainz
- Pettigrew, Thomas F. (1985): Vorurteil. In: Elschenbroich, Donata (Hg.): *Einwanderung, Integration, ethnische Bindung. Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups. Eine deutsche Auswahl*. Frankfurt/M., S. 81-109
- Pettigrew, Thomas F. / Meertens, R. W. (1995): Subtle and blatant prejudice in western Europe. In: *European Journal of Social Psychology* 1, S. 57-75
- Petzel, Thomas / Wagner, Ulrich / Dick, Rolf van / Stellmacher, Jost / Lenke, Sylvia (1997): Der Einfluß autoritaristischer Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern auf ihr Verhalten in konflikthaften interkulturellen Situationen in der Schule. In: *Gruppendynamik* 28, S. 291-303
- Piaget, Jean (unter Mitarbeit von Sandler-Weil, Anne-Marie) (1978): Wie sich bei Kindern die Vorstellung von Heimatland und Ausland entwickelt. In: Karsten, Anitra (Hg.): *Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und soziologischer Forschung*. Darmstadt 1978
- Piaget, Jean / Weil, Anne-Marie (1951): The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries. In: *International social science bulletin* (UNESCO) 3, S. 561-578
- Posselt, Ralf-Eric / Schumacher, K. (2001): *Projekthandbuch: Gewalt und Rassismus*. Mülheim/Ruhr (aktuelle Ausgabe)
- Powell, Justin J. W. / Wagner, Sandra J. (2002): Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland seit 1991. In: *Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung* 2, S. 65-70
- Prenzel, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen (2. Auflage)
- Projektgruppe SPREEG (2001): Was Kinder sprechen! Überlegungen zu einer Sprachenerhebung an Essener Grundschulen. In: *Essener Linguistische Skripte (ELiSe)* 2, S. 75-89
- Puskeppel, Jürgen / Krüger- Potratz, Marianne (1999): *Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher, 1950 bis 1999. Band 1 und Band 2*. Münster
- Quehl, Thomas (Hg.) (2000): *Schule ist keine Insel. Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik*. Münster u.a
- Radtke, Frank-Olaf / Weiß, Manfred (Hg.) (2000): *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch*. Opladen
- Räthzel, Nora (Hg.) (2000): *Theorien über Rassismus*. Hamburg

- Reemtsma, Jan Philipp (1998): Die Falle des Antirassismus. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg, S. 269-282 (deutsche Neuauflage)
- Reich, Hans H. / Bender-Szymanski, Dorothea (Hg.) (1997): Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Ein Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Kommentierte bibliographische Informationen. Frankfurt/M. (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 3. Ausgabe)
- Reich, Hans H. / Holzbrecher, Alfred / Roth, Hans-Joachim (Hg.) (2000): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen
- Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim (in Zusammenarbeit mit Dirim, Inci / Jorgensen, Jens Norman / List, Gudula / List, Günther / Neumann, Ursula / Siebert-Ott, Gesa / Steinmüller, Ulrich / Teunissen, Frans / Vallen, Ton / Wurnig, Vera) (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg
- Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Hg.) (2005): RAA in NRW: 25 Jahre interkulturelle Kompetenz. Konzepte, Praxis, Perspektiven. Essen
- Rieker, Peter (1997): Ethnozentrismus bei jungen Männern: Fremdenfeindlichkeit und Nationalismus und die Bedingungen ihrer Sozialisation. Weinheim u.a.
- Rinke, Kuno (2000): Politische Bildung. In: Reich, Hans H. / Holzbrecher, Alfred / Roth, Hans-Joachim (Hg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen, S. 93-129
- Rippl, Susanne / Seipel, Christian / Lederer, Gerda (1995): Wandel des Autoritarismus bei Jugendlichen in Westdeutschland: 1945 – 1991. In: Lederer, Gerda / Schmidt, Peter (Hg.): Autoritarismus und Gesellschaft. Trendanalysen und vergleichende Jugenduntersuchungen von 1945-1993. Opladen, S. 102-135
- Rolff, Hans-Günter (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München
- Rösch, Heidi (2000): Jim Knopf ist ~~nicht~~ schwarz – Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Baltmannsweiler
- Rösch, Heidi (2003): Es war einmal und es wird immer wieder sein – Interkulturelle Literaturdidaktik am Beispiel von Märchen. In: Kloeters, Ulrike / Lüddecke, Julian / Quehl, Thomas (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt/M., S. 195-220
- Rommelspacher, Birgit (1993): Männliche Jugendliche als Projektionsfiguren gesellschaftlicher Gewaltphantasien. Rassismus im Selbstverständnis der Mehrheitskultur. In: Breyvogel, Wilfried (Hg.): Lust auf Randalen. Jugendliche Gewalt gegen Fremde. Bonn, S. 65-82
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin
- Rommelspacher, Birgit (1997): Psychologische Erklärungsmuster zum Rassismus. In: Mecheril, Paul / Teo, Thomas (Hg.): Psychologie des Rassismus. Reinbek ~~1997~~, S. 153-172
- Rommelspacher, Birgit (1999): Ethnizität und Geschlecht. Die feministische Debatte in Deutschland. In: Lutz, Helma / Amos, Karin / Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.): Ethnizität, Differenz und Geschlechterverhältnisse. Dokumentation des Workshops. Frankfurt, S. 19-32
- Rommelspacher, Birgit (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt/New York
- Roth, Hans-Joachim (Hg.) (1994): Integration als Dialog. Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis. Baltmannsweiler

- Roth, Hans-Joachim (1995): Von den Argumenten gegen Ausländerfeindlichkeit zur antirassistischen Erziehung. In: *iza Informationsdienst zur Ausländerarbeit* 3/4, S. 58-63
- Roth, Hans-Joachim (2002): Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik. Opladen
- Roth, Hans-Joachim (2003): Religiöse Orientierungen von Jugendlichen und ihre Bedeutung für den institutionellen Umgang im Bildungswesen: die Frage des islamischen Religionsunterrichts – Zur Einführung in die Diskussion. In: Bukow, Wolf-Dietrich. / Yildiz, Erol (Hg.): Islam und Bildung. Opladen, S. 135-156
- Ruben, Brent D. (1989): The Study of Cross-Cultural Competence: Traditions and Contemporary Issues. In: *International Journal of Intercultural Relations* 13, S. 229-240
- Runciman, Walter G. (1972): Relative deprivation and social justice: A study of attitudes to social inequality in twentieth-century England. Harmondsworth u.a.
- Schad, Ute (2001): Wenn Kultur zur Falle wird: Entwicklung und Gefahren einer kulturalisierenden Sichtweise in Gesellschaft und interkultureller Praxis. In: *Interkulturell* 3/4, S. 138-153
- Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich
- Schäfer, Bernd / Six, Bernd (1978): Sozialpsychologie des Vorurteils. Stuttgart u.a.
- Scherr, Albert (1997): Politische Bildung, Migration und „multikulturelle“ Gesellschaft. In: Hafenecker, Benno (Hg.): Handbuch politische Jugendbildung. Schwalbach/Ts., S. 163-179
- Schleicher, Klaus / Weber, Peter J. (Hg.) (2000): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970 – 2000. Band I: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Band II: Nationale Entwicklungsprofile. Münster u.a.
- Schmitt, Rudolf (1979): Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel – eine empirische Untersuchung. Braunschweig
- Schmitt, Rudolf (Hg.) (2001): Grundlegende Bildung in und für Europa. Frankfurt/M.
- Schubarth, Wilfried / Stenke, Dorit (1992): „Ausländer“-Bilder bei ostdeutschen Schülerinnen und Schülern. Versuch der Rekonstruktion von Wahrnehmungs- und Argumentationsstrukturen. In: *Deutschland Archiv* 12, S. 1247-1254
- Schubarth, Wilfried (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe: Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied/Kriftel
- Schubarth, Wilfried / Melzer, Wolfgang (Hg.) (1995): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus: Analysen und Prävention. Opladen (2. Auflage)
- Schubarth, Wilfried / Stöss, Richard (Hg.) (2001): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz. Opladen
- Schule Ohne Rassismus – Schule mit Courage: Handbuch Sekundarstufe. Berlin 2003
- Schule Ohne Rassismus – Schule mit Courage: Handbuch Grundstufe. Berlin 2004
- Schulte, Rainer (2002): Was ist eigentlich das Problem am „Ausländerproblem“? Im Lichte einiger neuerer Jugendstudien. In: Griesse, Hartmut M. / Kürsat-Ahlers, Elcin / Schulte, Rainer / Vahedi, Massoud (Hg.): Was ist eigentlich das Problem am „Ausländerproblem“? Über die soziale Durchschlagskraft ideologischer Konstrukte. Frankfurt/London, S. 249-291
- Schweitzer, Helmuth (1994): Der Mythos vom interkulturellen Lernen. Zur Kritik der sozialwissenschaftlichen Grundlagen interkultureller Erziehung und subkultureller

- Selbstorganisation ethnischer Minderheiten am Beispiel der USA und der Bundesrepublik Deutschland. Münster u.a.
- Schweitzer, Helmuth (2005): Interkulturelle Orientierung einer Kommune als Organisationsentwicklung. In: Fischer, Veronika / Springer, Monika / Zacharaki, Ioanna (Hg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts., S. 255-269
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.) (2001): Interkulturelle Bildung und Erziehung: Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schulen. Berlin
- Sherif, Muzafer (1961/1988): The Robbers Cave experiment: Intergroup conflict and Cooperation. Norman (deutsche Ausgabe)
- Sherif, Muzafer (1966/1970): Group conflict and cooperation. Their social psychology. Oxford
- Siegele, Patrick (2003): „Ich bin Yunus. Wer bist du?“ Das bin ich – international. Ein interkulturelles Lernpaket für 4- bis 8-jährige. In: Kloeters, Ulrike / Lüddecke, Julian / Quehl, Thomas (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt/M., S. 349-361
- Silbermann, Alphons (1993): Alle Kreter lügen. Die Kunst, mit Vorurteilen zu leben. Bergisch-Gladbach
- Silbermann, Alphons / Hüters, Francis (1995): Der „normale“ Haß auf die Fremden. Eine sozialwissenschaftliche Studie zu Ausmaß und Hintergründen von Fremdenfeindlichkeit in Deutschland. München
- Sonderforschungsbereich (SFB) 227 (1985): Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter. Finanzierungsantrag für die erste Forschungsphase. Universität Bielefeld. Bielefeld
- Spöhring, Gisela (1974): Abbau von Vorurteilen im Vorschulalter. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 26, S. 150-154
- Stadler, Peter (1994): Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Saarbrücken
- Stark, Wolfgang (1996): Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg im Breisgau
- Stolz, Jörg (2000): Soziologie der Fremdenfeindlichkeit: Theoretische und empirische Analysen. Frankfurt/New York
- Stouffer, Samuel E. / Suchman, Edward A. / DeVinney, Leland C. / Star, Shirley A. / Williams, Robin M.: (1949): The American Soldier: Adjustment during army life. Princeton
- Taguieff, Pierre-André (1998): Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg (1. Ausgabe der Neuauflage), S. 221-268
- Taguieff, Pierre-André (2000): Die Macht des Vorurteils. Der Rassismus und sein Double. Hamburg
- Tajfel, Henri / Billig, Michael G. / Bundy, R. P. / Flament, Claude (1971): Social categorization and intergroup behaviour. In: *European Journal of Social Psychology* 2, S. 149-178
- Tajfel, Henri / Turner, John C. (1979): An integrative theory of intergroup conflict. In: Austin, William G. / Worchel, Stephen (Eds.): The social psychology of intergroup relations. Monterey, S. 33-47

- Tajfel, Henri / Turner, John C. (1986): The social identity theory of intergroup behavior. In: Worchel, Stephen / Austin, William C. (Eds.): Psychology of intergroup relations. Chicago, S. 7-24
- Taylor, Donald M. / Moghaddam, Fathali M. (1987): Theories of intergroup relations. International social psychological perspectives. New York
- Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen
- Thiele, Burkard (2000): Die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft. Chancen und Versäumnisse der EG-Bildungspolitik zur Entwicklung des Europas der Bürger. Münster u.a.
- Thomas, Alexander (Hg.) (1996): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen u.a.
- Thomas, Alexander / Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Sylvia (Hg.) (2003): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen
- Tiedemann, Markus (1996): „In Auschwitz wurde niemand vergast.“ 60 rechtsradikale Lügen und wie man sie widerlegt. Mülheim/Ruhr
- Tillmann, Klaus-Jürgen / Holler-Nowitzki, Birgit / Holtappels, Heinz Günter / Meier, Ulrich / Popp, Ulrike (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim/München
- Troyna, Barry (1993): Racism and education: Research Perspectives. Buckingham/Philadelphia
- Troyna, Barry / Williams, Jenny (1986): Racism, education and the state. London u.a.
- Troyna, Barry / Hatcher, Richard (1992): Racism in children's lives: a study of mainly-white primary schools. London
- Turner, John C. (1987): Rediscovering the social group. A Self-Categorization Theory. Oxford/New York
- Turner, John C. / Sachdev, Itesh / Hogg, Michael A. (1983): Social categorization, interpersonal attraction and group formation. In: *British Journal of Social Psychology*, Volume 22, S. 227-239
- Ulich, Michaela / Mayr, Toni (2003): Die Sprachentwicklung von Migrantenkindern im Kindergarten – der Beobachtungsbogen SISMIK: Trends in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion. In: KiTa spezial 1, S. 24-27
- Vanneman, Reeve D. / Pettigrew, Thomas F. (1972): Race and relative deprivation in the urban United States. In: *Race: A journal of race and group relations* 4, S. 461-486
- Volf, Patrik-Paul / Bauböck, Rainer (2001): Wege zur Integration: Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Klagenfurt
- Wagner, Ulrich (1983): Soziale Schichtzugehörigkeit, formales Bildungsniveau und ethnische Vorurteile. Unterschiede in kognitiven Fähigkeiten und der sozialen Identität als Ursachen für Differenzen im Urteil über Türken. Eine empirische Untersuchung. Berlin 1983
- Wagner, Ulrich (1994): Eine sozialpsychologische Analyse von Intergruppenbeziehungen. Göttingen
- Wagner, Ulrich / Zick, Andreas (1995): The relation of formal education to ethnic prejudice: its reliability, validity and explanation. In: *European Journal of Social Psychology* 1, S. 41-56

- Wagner, Ulrich / Dick, Rolf v. / Petzel, Thomas / Auernheimer, Georg / Sommer, Gert (2000): Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Problemsituationen: Die Bedeutung von ethnischen Einstellungen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 47, S. 46-65
- Wagner, Ulrich / Dick, Rolf v. / Petzel, Thomas / Auernheimer, Georg (2001): Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In: Auernheimer, Georg / Dick, Rolf v. / Petzel, Thomas / Wagner, Ulrich (Hg.): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. Opladen, S. 17-40
- Wahl, Klaus (Hg.) (2003): *Skinheads, Neonazis, Mitläufer. Täterstudien und Prävention*. Opladen
- Wallerstein, Immanuel Maurice (1998): Die Konstruktion von Völkern: Rassismus, Nationalismus, Ethnizität. In: Balibar, Etienne / Wallerstein, Immanuel: *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg u.a. (3. Auflage)
- Walker, Iain / Pettigrew, Thomas F. (1984): Relative deprivation theory: An overview and conceptual critique. In: *British Journal of Social Psychology* 4, 301-310
- Walter, Paul (2001): *Schule in der kulturellen Vielfalt: Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts*. Opladen
- Wegener-Spöhring, Gisela: (1975a) Vorurteilsstrukturen im Vorschulalter. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt/M.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1975b): Vorurteilsstrukturen im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 4, S. 535-545
- Wenning, Norbert (1996): *Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat*. Münster/NewYork
- Wenning, Norbert (1999): *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*. Opladen
- Willems, Helmut (Zusammen mit Eckert, Roland / Würtz, Stefanie / Steinmetz, Linda) (1993): *Fremdenfeindliche Gewalt. Einstellungen. Täter. Konflikteskalation*. Bonn
- Würtz, Stefanie / Hamm, Sabine / Willems, Helmut / Eckert, Roland (1996): Gewalt und Fremdenfeindlichkeit in der Erfahrung von Schülern und Lehrern. In: Schubarth, Wilfried / Kolbe, Fritz-Ulrich / Willems, Helmut (Hg.): *Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern*. Opladen, S. 85-130
- Würtz, Stefanie (2000): *Wie fremdenfeindlich sind Schüler? Eine qualitative Studie über Jugendliche und ihre Erfahrungen mit dem Fremden*. Weinheim/München 2000
- Wulf, Christoph / Merkel, Christine (Hg.) (2002): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung: Theorien, Grundlagen, Fallstudien*. Münster u.a.
- Zick, Andreas (1992): ‚Fremdenfeindlichkeit‘. Versuch einer Systematisierung der Debatte. In: *Gruppendynamik* 23, S. 353-373
- Zick, Andreas (1994): ‚Fremdenfeindlichkeit‘: Debatte und Diskurse. In: Thomas, Alexander (Hg.): *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft*. Göttingen, S. 115-128
- Zick, Andreas (1997): *Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse*. München/Berlin
- Zick, Andreas (2002): *Evaluation als Gesamtkunstwerk: Ausgewählte Thesen mit Blick auf den Prozess*. In: Landeszentrum für Zuwanderung (Hg.): *Interkulturelle und antirassistische Trainings auf dem Prüfstand. Evaluationskonzepte und Ergebnisse*. Solingen, S. 55-63

Zimbardo, Philip G. (1995): Psychologie. Berlin u.a. (6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage)

Versicherung

Hiermit versichere ich, Julian Lüddecke, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe. Die den herangezogenen Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen habe ich als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit hat bisher noch keiner anderen Prüfungskommission zur Begutachtung vorgelegen.

Essen, den 01. Mai 2004

Julian Lüddecke

Ort, Datum

(Julian Lüddecke)